

Статия за юбилейния сборник, посветен на проф. Павлина Стефанова, дн

МНОГОЕЗИЧИЕ И РАЗВИВАНЕ НА ГЕНЕРИЧНИ УМЕНИЯ ЗА УСВОЯВАНЕ НА ЧУЖД ЕЗИК

доц. д-р Светлана Димитрова-Гюзелева¹

(Нов български университет)

Резюме

Настоящата статия представя целите и резултатите от дейностите по европейския образователен проект “*The Multilingual Toolkit for European Mobility – MULTEMO*” (2010-2012) по програма Леонардо да Винчи на ЕС, насочен към развиване на генеративна езикова компетентност у изучаващите чужд език за професионални цели в условията на многоезичие и глобализация. Статията също е и опит да се излезе от рамката на проекта и да се потърси теоретичната дидактико-методическа обосновка за наблюдаваните явления, както и да се очертаят някои препоръки, свързани с по-ефективното внедряване на тази иновативна методика, базирана на многоезичието, в практиката на чуждоезиковото обучение.

Многоезичието - цел и предпоставка за развиване на генеративна езикова компетентност

Многоезичието е една от основните характеристики на обединена Европа – както по отношение на отделната личност (“plurilingualism”), така и по отношение на обществото като цяло (“multilingualism”)². Запазването на културното (и езиково) разнообразие между народите и етносите, които съжителстват в ЕС и поощряването на многоезичието у отделния индивид са сред основните приоритети на Съвета на Европа, изложени многократно в неговите ключови програмни и политико-определящи документи (вкл. и в

¹ *Светлана Димитрова-Гюзелева* е завършила специалност “Английска филология” в СУ “Св. Кл. Охридски” и понастоящем е доцент по английски език и методика на чуждоезиковото обучение в НБУ, с магистърска степен по приложна лингвистика от Университета в Кеймбридж и докторска степен по педагогика. Изкарала е и няколко по-кратки квалификационни курса за преподаватели по английски език в университетите в Даръм, Кентърбъри и Сейнт Андрюс, Великобритания, както и към Британски съвет - България. Има над 20-годишен стаж като преподавател и методик, подготвящ учители по чужд език. Провежда множество методически семинари за усъвършенстване на професионалната квалификация на преподавателите по чужд език, активно участва в различни национални и международни професионални форуми и проекти и е автор на редица публикации и учебни материали в областта на чуждоезиковото обучение и подготовката на учители.

² Някои автори разграничават двете явления терминологично и на български език, като за езиковото разнообразие в обществото използват термина “разноезичие”, а за многоезичната комуникативна компетентност на индивида запазват термина “многоезичие” (срв. Общата европейска езикова рамка, 2001:4; Стефанова 2008 и др.).

областта на езиковото образование, напр. Обща европейска езикова рамка, 2001) – срв. Стойчева 2006.

Многоезичието подчертава факта, че езиковият опит на човека непрекъснато се разширява в неговия културен контекст, като се започне от езика на родителите му, премине се през езика на цялото общество и се стигне до езиците на други народи (които той изучава в училище или в университета или овладява чрез непосредствен опит). Тези езици и култури обаче не се съхраняват в строго разграничени една от друга ментални области, а всички заедно образуват **обща комуникативна компетентност**³, за развитието на която допринасят всички езикови знания и езиков опит и в рамките на която езиците са в постоянна връзка и взаимодействие. (Обща европейска езикова рамка 2001:4).

Така многоезичието се явява едновременно цел и предпоставка за успешното овладяване на различни езици от отделния индивид (многоезична комуникативна компетентност) – на базата на изграденото общо езиково съзнание за същността на езика, процесите на ефективното езикоусвояване и стратегиите за успешно езиково общуване, усвоени в процеса на изучаване на родния език (E_1) и на първия чужд език (E_2) и съзнателно приложени при усвояването на следващите езици ($E_3 \dots E_X$). Благодарение на разширения езиков репертоар и множеството едновременно и/или последователно изучавани езици възможностите за положителен езиков трансфер се увеличават многократно и човек се справя успешно в ситуации на общуване дори при ограничена езикова компетентност на даден чужд език: той започва да открива еднакви или подобни езикови елементи и структури между езиците, които познава (срв. с теорията за седемте сита на Клайн и Стегман 2000, при която многоезичната компетентност се проявява при усвояването на родствени езици – напр. романските езици – вж. също и Майснер и Маркус 1998); погледът му се изостря за различията между тях и той по-ясно осъзнава принципите на граматико-лексикалния строеж на езика и правилата за неговата успешна употреба в речта (срв. с идеята за езиковия мост на екипа на Мери Роуз от Международния образователен и изследователски център в Бат, които отчитат ползата от паралел и между неродствени езици, както по отношение на изучавания език [E_1 и/или E_2] и стабилизиране на наличните до момента езикови знания, така и по отношение на успеха в изучаването на следващите, непознати до момента езици [$E_3 \dots E_X$] – срв. Дейвис 2008); постепенно развива рецептивни умения за междуезиково

³ Подчертаването е мое.

разбиране (срв. Пенчева и Шопов, 2003, Шопов 2005, Шопов, Клайн и Стегман, 2008), както и продуктивни комуникативни стратегии за справяне с предизвикателствата на межкултурното общуване (срв. Обща европейска езикова рамка, 2001:4; Стефанова 2008 и др.). За да общува успешно с представителите на другите културни общности, човек може да използва гъвкаво според ситуацията различни аспекти на своята обща “генеративна” комуникативна компетентност, например да преминава от един език или диалект на друг (за да разбере по-добре или да бъде разбран); при четене или слушане на “непознат” език може да разпознава думи от интернационалния речников фонд; може да използва уместни невербални средства (език на тялото, жестове, мимики и др.), за да подпомогне общуването със събеседник, с когото няма общ език за комуникация, т.е. да мобилизира за целите на успешна комуникация всичките си налични езикови и неезикови познания (срв. Обща европейска езикова рамка, 2001:4-5).

“От тази гледна точка целта на езиковото обучение се променя основно. Вече не става дума просто да се «овладеят» един, два, дори три езика, независимо един от друг, като за модел и крайна цел служи «идеалният носител на езика». Целта е по-скоро да се развива езиков репертоар, в който всички езикови способности да намират своето място. Това очевидно изисква да се разшири обхватът на предлаганите в образователните институции езици и да се осигури възможност на обучаваните да развият многоезична компетентност (Обща европейска езикова рамка, 2001:5).”

Успоредно с това в програмните документи на Съвета на Европа и Европейския съюз се апелира за повишаване на мотивацията, способността и увереността на младите хора за успешно справяне с новите езикови предизвикателства извън училищната среда и през целия живот. На преден план излиза желанието да се осигурят оптимални условия (вкл. и чрез разработване на иновативни методи и материали и интегрирането им в съществуващите национални/локални програми за чуждоезиково обучение) за развиване на многоезична комуникативна компетентност у жителите на обединена Европа, която да отговори на динамиката на съвременното, основаващо се на знанието общество, на обективните му потребности, свързани с все по-интензивната мобилност и сътрудничество между специалистите на европейския трудов пазар не само в областта на образованието, културата и науката, но и в сферата на индустрията, услугите и търговията – а това несъмнено ще доведе до

подобряване на трудовата заетост и общото повишаване на благосъстоянието на хората в целия Европейски съюз (срв. Обща европейска езикова рамка, 2001:3-4, Комюнике от Съвета на Европа, 2002). Отговорността за осъществяването на тази образователни политики се делегира на националните образователни системи и самите образователни институции, които предлагат чуждоезиково обучение (срв. Стойчева 2006).

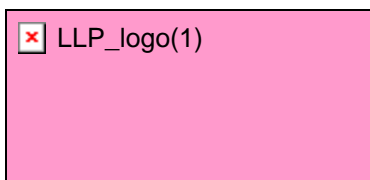
Европейският образователен проект
“The Multilingual Toolkit for European Mobility –
MULTEMO” (2010-2012)



Европейският образователен проект “*The Multilingual Toolkit for European Mobility – MULTEMO*” [“Многоезичен инструмент за европейска мобилност”] е в рамките на програма “Леонардо да Винчи” на ЕС

[2010-2012 г.]. НБУ участва в него като акредитиран член на БАКЕУ ОПТИМА (Асоциацията за качествени езикови услуги) – българският партньор по проекта. При реализирането на проекта ОПТИМА си сътрудничи с образователни организации от Великобритания, Германия, Холандия и Литва.

Най-общо казано, проектът е свързан с разработването на комплект от многоезични учебни дейности (базирани както на националните езици на страните, партньори по проекта, така и на уместно подбрани други езици, които да илюстрират търсеното езиково съответствие или дисонанс - напр. френски, испански, италиански, руски, дори китайски), предназначени за ученици от професионални гимназии и специализирани училища и колежи. В тематично обединените модули от традиционни и онлайн дидактически материали (напр. “Околосветско пътешествие”, “Международен летен лагер”, “Търговското изложение”, “В офиса” и др.) се прилагат различни техники и методически прийоми, базирани на дидактиката на многоезичието, като целта е да се развият общата езикова компетентност на обучаваните и уменията им за ефективно чуждоезиково усвояване и уместна употреба на специализиран език в тяхната професионална сфера. Веднага следва да се отбележи, че с оглед на възрастовите особености и сравнително слабата мотивация за задълбочено изучаване на чужди езици на целевата група обучавани (на възраст 14+),



езиковите знания – декларативни и процедурални, които са обект на внимание в многоезичните дейности, са по-скоро от универсален характер (необвързани с конкретна професионална област), отразяващи словесните действия и поведенческите модели на ежедневно речево общуване (напр. поздрав, молба, извинение, изразяване на съгласие или несъгласие, или пък използване на справочна литература, разчитане на компютърен интерфейс на непознат език и др.). Интегрирането на многоезичните модули в практиката на чуждоезиковото обучение повишава общата мотивацията на обучаваните и им дава увереност при общуване на професионални теми в непозната за тях езикова среда; този успех подхранва тяхното професионално самочувствие на добре подготвени професионалисти и допълнително ги мотивира и амбицира за усвояването на нови чужди езици в стремеж за още по-успешна межкултурна комуникация.

Сред очакваните резултати от това международно сътрудничество, партньорите по проекта *MULTEMO* открояват следните приоритети (срв. Димитрова-Гюзелева и колектив, 2012):

- комплект от учебни дейности и материали, развиващи генеративни езикови знания и умения за изучаване на чужд език на примера на специализираната езикова употреба на редица езици в контекста на професионалното общуване (публикувани електронно на създадения за целта образователен уебсайт на проекта - www.multemo.org.uk⁴);

- иновативна обучителна програма за учителите по чужд език от професионалните гимназии и специализирани училища за успешно интегриране на многоезичните учебни модули в учебната програма;

- пет доклада (описания на добри практики), представящи опита на партньорите по проекта от пилотирането на комплекта с учебни материали в контекста на професионалното образование в тяхната страна (също публикувани на уебсайта на проекта);

- разнообразяване и обогатяване на езиковия опит на обучаваните (наред с родния език и избрания от тях конкретен чужд език) и развиване на тяхната обща езикова компетентност и усет за правилна езикова употреба в контекста на професионалното межкултурно общуване;

⁴ Тъй като към настоящия момент дейността по проекта все още не е приключила, очаква се сайтът да бъде активиран за всеобщо ползване от широката професионална колегия през м. септември 2012 г.

□ подобрени шансове за успешна професионална реализация на обучаваните благодарение на новоусвоените езикови знания, умения и навици.

Теоретични дидактико-методически основи на предлагания метод⁵

Повишената ефективност на предлагания иновативен метод идва от синергията на трите подхода, заложен в многоезичните дейности:

□ контрастивен анализ на наблюдаваните езикови форми и явления – както в рамките на един език (т. нар. “intralinguistic contrastive analysis”), така и между езиците, представители на една езикова група или на различни езикови групи, т.е. неродствени езици (“crosslinguistic contrastive analysis”);

□ кооперативен подход при изпълнението на дейностите, като всеки член на групата има конкретна задача и същевременно взаимодейства с останалите участници за реализирането на поставената цел и активно допринася за общия успех, учейки се от опита на другите (“cooperative learning approach”);

□ аналитичен, рефлексивен подход както в процеса на търсене на отговорите в конкретната многоезична задача, така и след нейното приключване, надграждайки на почерпения опит.

Няколко думи за всеки един от тези “три опорни стълба” на иновативния многоезичен метод (Матева и Димитрова-Гюзелева 2012).

Както бе изтъкнато и по-горе, общата многоезична компетентност се гради на база положителен езиков трансфер както от родния език към първия чужд език, така и от всички вече познати езици към следващите чужди езици, които човек иска да овладее. Освен това редица изследвания на многоезичието сочат, че междуезиковият трансфер води не само до растеж на декларативните и процедуралните знания на следващия език, но и до стабилизиране на наличните езикови знания, дори в рамките на E_1 (срв. Стефанова 2008). Съпоставката на езиковите форми и явления между чуждия и родния език кара обучаваните да открият параметрите на езика като когнитивен конструкт – те по-лесно осъзнават, че езикът е добре структурирана и логически функционираща система, която има своите специфични проявления във всеки един отделен език. Ефективност при развиването на това общо езиково съзнание може да се

⁵ Този раздел от статия е базиран от части на съвместния пленарен доклад на автора с доц. д-р Галя Матева за представяне на европейския образователен проект “MULTEMO”, изнесен на 21-та конференция на преподавателите по английски език в гр. Русе, 31 март-1 април 2012 г.

постигне чрез контрастивен анализ на езиковите елементи и системи не само при родствени, но и при неродствени езици, а с допълването на всеки нов език в езиковия репертоар на индивида, езиковият му опит се разширява, възможностите за паралел се увеличават и менталният му конструкт за езика се обогатява. Полезни в този процес са както установените прилики, така и откритите различия между езиците в конкретните езикови проявления (срв. с теорията на Кели 1955 за създаването на конструктите⁶). Това обяснява и широко разпространеното мнение, че когато човек знае един чужд език, изучаването на следващия / следващите е несравнимо по-бързо и лесно. Контрастивният анализ опосредства забелязването, осъзнаването и разбирането (т.е. “научаването”) на езиковите явления и закономерности. Създаденият ментален конструкт за езика се гради на база съпоставка и контраст между езиковите елементи на различни лингвистични нива – фонетично, граматично, лексикално, текстово/ниво на дискурса⁷, като дисекцията е както структурна (по отношение на формата), така и семантична (свързана със значението на езиковите елементи) и прагматична (касаеща употребата им).

Не по-маловажно е контрастивният анализ да се съчетае с разнообразие от интерактивни дейности и кооперативни форми на работа (срв. Димитрова-Гюзелева 2008). Пилотирането на многоезичните модули от проекта MULTЕМО недвусмислено показва, че индивидуалната генеративна многоезична компетентност се развива много по-бързо и успешно, ако задачите се изпълняват не самостоятелно или фронтално (и преподавателят има водеща, често изземваща роля), а групово и интерактивно, като всеки член от групата дава своя конкретен принос при изпълнението на дейността и всеки един се опитва да мотивира останалите членове на групата, както и да се поучи от тях и

⁶ Според Кели всеки човек разполага със собствен набор – който той нарича “репертоар” – от лични, идиосинкретични конструкти (constructs), които му помагат да се ориентира и осмисля околния свят. Чрез анализ на схемата на този репертоар от конструкти изследователят може да проникне в мисловните процеси на индивида и да разбере какво е значимо за него във всеки един момент: системата от конструкти непрекъснато се променя под влияние на новопостъпващата информация или преосмислянето от индивида на миналия опит в светлината на новите факти. Кели дава за пример твърдението “Мери и Алис са мили, а Джейн – не.”, което предполага, че “милото поведение” е признак, по който някои неща си приличат и същевременно се различават от останалите, тоест милото поведение е конструктът, който даден индивид използва при осмислянето на опита си с останалите хора (ibid., стр. 111-112). Минималният контекст за конструкта са три неща – обектът, който се описва; обектът, на който описваният обект се оприличава по съответния признак, и обект, от който той се разграничава по същия този признак.

⁷ Това е ниво, на което се разглеждат езиковите функции и словесните действия (напр. поздрав, молба, покана и др.)

техния езиков опит (декларативен и/или процедурален). Обменът на идеи има катализиращ ефект върху растежа на менталния конструкт за езика у всеки един член на групата. При това дейностно-ориентираният тип задачи, свързани с активното учене (“active learning”), при които обучаваните извършват физическа дейност и съвместно намират решението на даден проблем или създават един общ краен продукт в резултат на положените усилия (напр. сглобяват диалог на непознат език от изписани на отделни листа реплики на участниците в него, използват новоусвоените знания, за да открият “тайния” език на мистериозната страна по време на своето околосветско пътешествие, създават 3D модел за спрягане на глаголите и т.н.), дават много по-високи резултати и ангажират всички обучавани много по-ефективно в изпълнението на многоезичната дейност, независимо от тяхно индивидуално ниво на компетентност (срв. Хати 2004). В допълнение, в процеса на сътрудничество обучаваните придобиват и усъвършенстват и т. нар. “социални умения” – набор от съзнателно контролирани и мотивирани поведенчески модели, които позволяват на човек да започне и поддържа ефективна и позитивна връзка с останалите и заобикалящата го среда – напр. комуникативни умения, умения за изграждане и поддържане на доверие, за разрешаване на конфликти и вземане на решения, за поемане на ръководна роля и др. (срв. Каган 1994, Гудуин 1999). Груповият успех при изпълнението на поставената задача води до по-висока удовлетвореност на обучаваните от учебния процес и повишаване на мотивацията им за обучение, както и допринася за повишаване на увереността на обучаваните в собствените им възможности за справяне в ситуация на многоезично межкултурно общуване (срв. Каган 1994).

Заложен като елемент в кооперативния подход, но с особен акцент и роля за формирането на многоезичната компетентност и общото езиково съзнание, е рефлексивният принцип – т.е. принципът за критичен анализ и осмисляне както на действията по време на самата дейност, така и на постигнатото при изпълнението на многоезичната задача след нейното приключване. Механично изпълнение на многоезичната дейност е просто невъзможно – дейностите сами по себе си стимулират обучаваните да мислят и то да мислят критично, докато формулират и проверяват своите хипотези по отношение на предоставените примери от съпоставяните езици (т.е. до знанието конструкта на езика се достига по индуктивен път): те се опитват да

разкодират непознатите буквени знаци, да идентифицират езиково-специфичните експоненти на различни граматични категории, да разпознаят сходни структури или корени на думи, да направят връзка между словоредата и семантиката на изречението или словесното действие, т.н. и т.н., непрекъснато задавайки си въпросите как точно стават нещата и защо е така в този език, но не и в онзи. Така постепенно се формира индивидуалната междуезикова съзнателност (“personal multi-language awareness”) – срв. Майснер 2005. Първоначално това става в рамките на самата група (като учителят само насърчава личната инициатива на обучаваните и подпомага техните колективни разсъждения върху откритите закономерности и езикови модели, както и върху пътя, по който са стигнали до тях), а в последствие почерпеният опит се обобщава от всички обучавани заедно, под ръководството на преподавателя, който често насочва дискусията в желаната посока. Обучаваните съвместно обсъждат установените аспекти на конструкта за езика, както и доколко успешни са били съвместните им усилия да постигнат учебните цели, отбелязвайки какво им е помогнало и какво им е попречило да се справят с поставените задачи и набелязвайки стратегии за по-ефективно учене и езикоусвояване. С други думи, подобен подход спомага за общото когнитивно развитие на обучаваните – те усъвършенстват уменията си за критично мислене и конструктивен анализ на фактите и явленията, за многоаспектно разглеждане на проблемите и конструиране (не просто репродуциране) на знания, за саморефлексия и самоконтрол (“personal awareness of applied cognitive strategies and one’s own learning”), а това на свой ред подпомага по-дълготрайното запаметяване на усвоявания материал и до устойчивост на развиваните умения.

Ето и кратък опит за обща типология на задачите, които са най-подходящи за многоезичните дейности с оглед на горе-очертаните методически принципи и подходи (по Уилис 2005).

- изброяване (“listing”): напр. мозъчна атака, опис на факти и др.;
- подреждане и сортиране (“ordering and sorting”): напр. подреждане, класифициране, категоризиране и др.
- сравняване и съчетаване (“comparing and matching”): напр. откриване на прилики и разлики, подбиране по съответствие и др.;

- решаване на проблеми (“problem solving”): напр. критичен анализ на наличната информация, обосноваване на твърдение, вземане на решение и др.;
- споделяне на личен опит (“sharing personal experience”): напр. разказване, описване, проучване, докладване и др.

Тези задачи са базирани на различни вербални и невербални, автентични и/или адаптирани материали, представени паралелно на няколко езика едновременно, подбрани в зависимост от езиковата цел на дейността: напр. аудио и видео записи на отделни думи и изрази или на цели мини-диалози, откъси от статии, кратки разкази, извадки от справочници, менюта, визитки, снимкови поредици от табели и информационни табла и др. Дейностите са принципно с отворен характер и позволяват адаптиране според нивото на езикова компетентност на обучаваните по първия чужд език, като определени задачи от учебните модули могат да се пропускат или пък в дадена задача могат да се добавят и други езици, според потребностите и интересите на целевата група.

Примерни многоезични задачи за развиване на обща езикова компетентност и генеративни умения за учене на чужд език

Примерите по-долу са базирани на учебните ресурси и дейностите, предложени от българския екип по европейския образователен проект “MULTEMO”⁸, но са леко адаптирани за целите на настоящето представяне.

Пример 1 (урок 4, част В, задача №6)

Задача⁹: *Думите ПРОБЛЕМ и ТЕЛЕФОН принадлежат на международния речников фонд и звучат и се изписват почти еднакво на всички езици. Разгледайте двете таблички с думите, изписани на кирилица (български език) и на латиница (английски език¹⁰). В таблицата по-долу изпишете латинската буква или съчетание от букви, съответстващи на буквения знак от кирилицата, в съответната колона, като имате предвид, че “**приятели**” са букви, които се изписват и звучат по един и същи начин и в двете азбуки; “**чужденци**” са буквите, които напълно се различават по начин на изписване в кирилицата и латиницата; а “**предатели**” са онези буквени символи, които*

⁸ В оригиналния пакет от многоезични дейности задачите са подадени на английски език – работния език на партньорите по проекта “MULTEMO”.

⁹ Тази задача е предназначена за обучавани, които не познават (или слабо познават) кирилицата и не са се (често) сблъскали с представители на славянската езикова група. Обучаваните разполагат и с копие от пълния набор от букви в от двете азбуки (дадени като приложения в урок 3).

¹⁰ Задачата може да продължи с подобно сравнение с примери от немски, холандски (т.е. друг германски език), или испански, френски и италиански (т.е. неродствен романски език) и с техните съответствия в руски език (славянски език).

съществуват и в двата езика, но се произнасят различно. За всяка категория има по един пример.

П	Р	О	Б	Л	Е	М
Р	Р	О	В	Л	Е	М

Т	Е	Л	Е	Ф	О	Н	-
Т	Е	Л	Е	PH	О	N	E

SLAVIC SCRIPT / КИРИЛИЦА	LATIN SCRIPT / ЛАТИНИЦА		
LETTERS / БУКВИ	FRIENDS / ПРИЯТЕЛИ	ALIENS / ЧУЖДЕНЦИ	TRAITORS / ПРЕДАТЕЛИ
П			Р
Р			
Ф			
Т			
Л		L	
Н			
О	О		
Б			
М			
Е			

Процедурата на изпълнение на задачата следва очертаните по-горе принципи. Първоначално обучаваните работят по двойки или в екип от 3ма обучавани, като всеки може да търси една конкретна категория буквени съответствия (напр. само приятелите, или само предателите, или пък само чужденците); в процеса на работа те обменят идеи и сравняват своите резултати, като се опитват да стигнат до консенсус и общо решение на задачата. Важно е всяко твърдение/решение да има своята логическа обосновка и подкрепа. Накрая резултатите от дейността се обобщават и представят пред цялата група, като под ръководството на преподавателя се правят необходимите изводи за разширяване на общите езикови знания и когнитивните стратегии за по-успешно междуезиково разбиране и езикоусвояване.

Пример 2 (урок 3, част В, задача №6)

Задача: А. Разгледайте въпросите и се опитайте първо да разпознаете към коя езикова група принадлежат езиците, на които те са написани – [1.] славянски езици; [2.] германски езици; [3.] романски езици; [4.] други езици. Попълнете номера на езиковото семейство в скобите след всеки въпрос. Сега се опитайте да разпознаете и самия език. Ако се затруднявате, изберете измежду подадените езици в карето под въпросите и изпишете името след всеки въпрос, както в примера.

- Excuse me, where is the exit? []. _____
- Pardon, waar is de uitgang? []. _____
- Scusi, dove e la uscita? []. _____
- Entschuldigung! Wo ist der Ausgang? []. _____
- Atsiprasau, kur yra isejimas? [4]. ЛИТОВСКИ
- Простите, где выход? []. _____
- _____ Извинете, къде е изходът? []. _____
- _____
- Perdone, donde esta la salida? []. _____

АНГЛИЙСКИ	БЪЛГАРСКИ	ИСПАНСКИ	ИТАЛИАНСКИ
ЛИТОВСКИ	НЕМСКИ	РУСКИ	ХОЛАНДСКИ

Задача: В. Разгледайте отново въпросите и се опитайте се да попълните таблицата с езиковите еквиваленти на търсените елементи във всеки един език. Дадени са няколко примера за улеснение.

	Група 1: _____ език	Група 1: _____ език	Група 2: _____ език	Група 2: _____ език	Група 2: _____ език	Група 3: _____ език	Група 3: _____ език	Група 4: _____ език
съществително име	изход							
определителен член			the					-mas
въпросителна дума		где			waar			
глагол				ist		esta		
учтиво обръщение							Scusi	

И тук процедурата за изпълнение на задачата се подчинява на методическите принципи, описани по-горе. Първоначално, при изпълнението на първата част от задачата (А.), обучаваните могат да работят по двойки, а след това да получат обратна връзка от учителя, който да ги насърчи да потърсят приликите между родствените езици, както и да ги попита какво точно им е помогнало да се

ориентират кой език към кое езиково семейство принадлежи. При контрастивния анализ във втората част от задачата (**В.**), обучаваните е добре да започнат работа в екип от по 4 човека, като всеки член на екипа поеме по една езикова група само. Не след дълго учителят може да подкани обучаваните да обединят усилия по двама (в рамките на 4-членния екип) и, обменяйки идеи, взаимно да се опитат да се справят със задачата (да открият съответствията и закономерностите в рамките на 2 езикови групи). Накрая цялата група от 4 човека обсъжда резултатите в пленум и се опитва да направи съответните изводи относно 1./ междуезиковия конструктор за езика и неговите специфични проявления в разглежданите езици, на база установените прилики и разлики в езиковите форми и закономерности; 2./ когнитивните стратегии, които те са приложили, за да се справят със задачата и 3./ ефективността на груповото взаимодействие при изпълнението на дейността. Преподавателят организира общ форум (с цялата група обучавани) за предоставяне на обратна връзка по изпълнението на задачата и обобщава резултатите.

Заклучение

Дидактиката на многоезичието се гради на разбирането, че при ученето на чужди езици у всеки индивид се конструира една обща езикова компетентност, базирана на осъзнатите връзки между отделните езици. Родният език (E_1) е основата и свързващата точка при изучаването на следващите езици (срв. Стефанова 2008), а езиковият опит по първия чужд език (E_2) разширява както езиковите знания (декларативното езиково знание) и уменията за междуезиковото разбиране (срв. Пенчева и Шопов 2003), така и езиковия опит (процедуралното знание) и генеративните умения и когнитивни стратегии за учене на чужд език. В синхрон с тези постановки за многоезичието и ползата за индивида от него, европейският образователен проект “MULTEMO” предлага набор от интерактивни многоезични дейности, в които обучаваните търсят приликите и разликите във формите и структурата на различните езици (както родствени, така и принадлежащи към различни езикови семейства - *славянски, германски, романски*), разсъждавайки върху откритите закономерности и езикови модели. Новоусвоената обща езикова компетентност и развитите генеративни умения за учене на чужд език правят обучаваните не само по-уверени и по-гъвкави в изучаването на конкретния, избран от тях чужд език, но

им позволяват по-лесно се адаптират към динамично променящата се и разнообразна в езиково отношение професионална среда и да се реализират по-добре на европейски трудов пазар.

Използвана литература

- Гудуин, Марилин** (1999): “Cooperative Learning and Social Skills: What Skills to Teach and how to Teach them”. – *Interventions in School & Clinic*, **35**: 29-34
- Дейвис, Тревор** (2008): *The Language Bridge*. Доклад, изнесен на 2рата международна конференция на ОПТИМА на тема “Ideas for Quality in Language Education”, проведена на 25-26.10.2008 г., гр. София (вж. също краткото представяне на Езиковия мост на www.ilrc.org.uk).
- Димитрова-Гюзелева, Светлана** (2008): “Нов поглед към кооперативните форми на работа в обучението по чужд език”. – *Чуждоезиково обучение*, **6**: 26-41.
- Димитрова-Гюзелева, Светлана, Матева, Галя, Величкова, Галя и Тодоров, Тодор** (2012) *Европейският образователен проект MULTEMO*. Презентация, представена на семинар, проведен в НБУ на 12.01.2012 г. (за копие от презентацията вж също www.optima-bg.org).
- Каган, Спенсър** (1994): *Cooperative Learning*. San Clemente, California: Kagan Publishing
- Кели, Джордж** (1955): *The Psychology of Personal Constructs*, vol. I and II, New York: Norton.
- Клайн, Хорст и Стегман, Тилбърт** (2000): *EuroComRom. Die sieben Siebe / Romanische Sprachen sofort lesen können*. Shaker Verlag.
- Майснер, Франц-Йосиф и Маркус, Райнфрид** (1998): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte. Analysen. Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Narr Verlag. Tübingen.
- Майснер, Франц-Йосиф** (2005): *Mehrsprachigkeitsforschung*. <http://www.uni-giessen.de/meissner/meissner/msdd.htm>
- Матева, Галя и Димитрова-Гюзелева, Светлана** (2012) *Multilingualism in the classroom*. Доклад, изнесен на 21та конференция на преподавателите по английски език, проведена на 31.03. – 01.04.2012 г., гр. Русе (за копие от презентацията вж също www.optima-bg.org).
- Пенчева, Майя и Шопов, Тодор** (2003): *Understanding Babel: An essay in intercomprehension analysis*. София: университетско издателство “Св. Кл. Охридски”.
- Стойчева, Мария** (2006): *Европейска езикова политика*. София: университетско издателство „Св. Климент Охридски”.
- Стефанова, Павлина** (2008): *Многоезичие*. Доклад, изнесен на конференция на преподавателите по английски език, проведена на 09.05.2008 г., гр. София.
- Хати, Джон** (2004): *Influences on student learning*. <http://www.arts.auckland.ac.nz/staff/index.cfm?P=5049>.
- Шопов, Тодор** (2005): *Intercomprehension Analysis: A Textbook*. София: университетско издателство “Св. Кл. Охридски” и издателство “Захари Стоянов”.

Шопов, Тодор, Клайн, Хорст, Стегман, Тилбърт (2008): *ЕуроКомРом – Седемте сита: Как веднага да четем всички романски езици*. Shaker Verlag Ediciones Eurocom Band 30.

Уилис, Жан (2005): “Introduction: Aims and explorations into tasks and task-based teaching”. – С. Edwards & J. Willis (Eds.) *Teachers exploring tasks in English language teaching* (pp. 1-12). New York: Palgrave Macmillan

Обща европейска езикова рамка - учене, преподаване, оценяване. МОН, изд. RELAXA, Варна, 2006.

Common European Framework of Reference: Learning, teaching, assessment. Council of Europe, Cambridge University Press, 2001.

Communication from the Commission to the Council. Commissions' Action Plan for skills and mobility. COM(2002) 72, p. 18.

http://www.europa.eu.int/comm/employment_social/news/2002/feb/ap_en.pdf