

УДК 37.016: 808.5
ББК 74.261.3
У 68

Ф.К. Уракова

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка и методики преподавания Адыгейского государственного университета; E-mail: urakova.fatima@mail.ru

Б.М. Джандар

Доктор педагогических наук, профессор кафедры английской филологии, декан факультета иностранных языков Адыгейского государственного университета; E-mail: inyaz06@rambler.ru

ЭТНОЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БИЛИНГВОВ НА МАТЕРИАЛЕ АДЫГСКИХ СКАЗОК

(Рецензирована)

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема формирования иноязычной дискурсивной компетенции в условиях национально-русского билингвизма. Концептуальные положения дидактики, лингводидактики, этнолингводидактики, теоретические положения в области языкового и иноязычного образования послужили основой этнолингводидактического подхода как продуктивной теоретической основы реализации полиязычного образования. Основное внимание уделяется взаимодействию и взаимовлиянию контактирующих языков (адыгейского, русского и английского). В контексте данного исследования важным представлялось рассмотрение вопроса о соотношении языка и культуры, ярко проявляющемся в вербальной коммуникации.

Ключевые слова: язык, культура, этнолингводидактический подход, национально-русский билингвизм, дискурсивная компетенция, текст, адыгская сказка.

F.K. Urakova

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Department of Russian Language and Technique of its Teaching, Adyghe State University; E-mail: urakova.fatima@mail.ru

B.M. Dzhandar

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of English Philology Department, Dean of Faculty of Foreign Languages, Adyghe State University; E-mail: inyaz06@rambler.ru

THE ETHNOLINGUODIDACTIC APPROACH TO FORMATION OF FOREIGN-LANGUAGE DISCOURSE COMPETENCE OF THE BILINGUAL ON THE BASIS OF MATERIAL OF THE ADYGHE FAIRY TALES

Abstract. This paper examines the formation of foreign-language discourse competence in conditions of the national-Russian bilingualism. Conceptual provisions of didactics, linguodidactics, ethnolinguodidactics and theoretical

provisions on language and foreign-language education served a basis for the ethnolinguodidactic approach as a productive theoretical basis of realization of multilingual education. The main attention is paid to interaction and interference of the contacting languages (Adyghe, Russian and English). In the context of this research, important is consideration of the correlation of language and culture which is brightly displayed in verbal communication.

Keywords: language, culture, the ethnolinguodidactic approach, national-Russian bilingualism, discourse competence, text, Adyghe fairy tale.

Высоко информационный и коммуникативный характер современного мирового, в том числе российского, сообщества диктует необходимость радикальных изменений в языковом и межкультурном образовании. Существенно изменился социокультурный аспект обучения иностранным языкам. И связано это в первую очередь с базовым понятием языковой личности, представляющим собой многоаспектный структурно упорядоченный набор языковых умений, а именно: производство и восприятие речевых сообщений, распознавание различных типов речи, адекватных коммуникативной интенции (намерению) говорящего, логическому структурированию выбранного типа речи и корректному использованию языковых средств для решения коммуникативной задачи с учетом коммуникативной ситуации общения.

Создана благоприятствующая изучению иностранным языкам нормативная база, учебные дисциплины «Русский язык» и «Иностранный язык» объединены в одной образовательной области «Филология», законодательно закреплено изучение иностранного языка со 2-го класса, увеличилось количество часов на обучение иностранным языкам. Однако уровень качества в обучении иностранным языкам представляет собой разрыв между «данным» и «должным» состоянием основных составляющих учебного процесса. Наши наблюдения и результаты единого государственного экзамена свидетельствуют о недостаточном уровне сформированности иноязычной

дискурсивной компетенции у билингвов. Обучаемые используют языковые средства, не соответствующие контексту сообщения, не способны достичь целей коммуникативного акта, не умеют логически и связно организовывать собственное высказывание, не умеют пользоваться такими средствами лексико-грамматической связи внутри микротекста, как лексический повтор, синонимическая замена, использование наречий, местоимений. В результате речь билингвов оказывается состоящей из отдельных, не связанных предложений (Джандар, 2012). Обучаемые допускают лексико-грамматические, стилистические ошибки, вызванные интерферирующим влиянием контактирующих языков. Что же мешает успешному соизучению языков?

Успешному решению возникших проблем прежде всего мешает то, что не учитывается специфика обучения иностранным языкам, проходящего в условиях национально-русского двуязычия. В практике обучения не учитывается взаимовлияние родного, русского и иностранного языков, которое носит как положительный, так и отрицательный характер. В школе культивируется абстрактное знание как по родному, так и по русскому и иностранному языкам. Это, на наш взгляд, самый неэффективный путь обучения иностранному языку билингвов. В данном контексте ценным представляется постулат Н.В. Барышникова о том, что овладение несколькими языками – «это не изолированные процессы, а взаимосвязанное и взаимообус-

ловленное соизучение нескольких языков обучаемым и сопереподавание их обучающими» (Барышников, 2003). Соответственно в современной школе в национальных республиках востребованы образовательные модели на основе коммуникативно-деятельностного, личностно-ориентированного и компетентностного этнолингводидактического подходов, которые способствуют эффективному развитию речемыслительной деятельности на иностранном языке с учетом би- и полилингвальной организации языковой личности обучающегося.

Теоретические основы обучения иностранному языку в двуязычной и поликультурной среде заложены в фундаментальных работах Р.Ю. Барсук, Н.В. Барышникова, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В. Гумбольдта, Т.А. Ильиной, А.А. Леонтьева, А.А. Миролубова, Л.В. Щербы, Bradford J.D., Schwartz D.L., Van Dijk, Jeremy Harmer, Kang J.Y., Royer J.M., Mestre J.P., Dufresne R.J. и других) (Барсук, 1970; Барышников, 2008; Выготский, 1996; Гальперин, 1966; Гумбольдт, 1984; Ильина, 1984; Леонтьев, 1997; Миролубов, 2001; Щербы, 1974; Bradford & Schwartz, 1999; Van Dijk, 1985; Jeremy Harmer, 2002; Kang, 2005; Royer, Mestre & Dufresne, 2005 и др.).

Билингвальное обучение, осуществляемое в школах Российской Федерации, можно охарактеризовать как позитивный процесс формирования иноязычной дискурсивной компетенции в сфере общего языкового образования, а систематизация «конечных целей языкового образования с точки зрения определения типа билингвизма обучаемого позволяет координировать цели обучения русскому, родному и иностранному языкам в каждом конкретном случае» (Барышников, 2003).

Отличительной особенностью процесса обучения иностранным языкам в условиях межкультурной

коммуникации является взаимодействие разных культур и языков, что делает языковое образование поликультурным, интегрированным в поликультурное мировое пространство и обеспечивает представителям каждой этнической группы возможность почувствовать культурную идентичность. Опыт показывает, что при взаимосвязанном обучении языкам необходимо создавать полилингвистические системы обучения, воспитывающие толерантное отношение к различным языкам и культурам, их носителям. Соизучение языков в условиях равноправного культурного взаимодействия представителей различных лингвокультурных общностей, с учетом их самобытности и своеобразия, является существенным этапом в формировании у обучаемых интереса к языкам, культурам и их взаимодействию (Барышников, 2003).

В основе этого поликультурного взаимодействия должна лежать родная культура как культура первичной социализации, в силу чего овладение любой другой культурой неизбежно происходит через их соотношение. Усвоение новой иноязычной культуры через отличительные свойства своей этнической культуры в условиях кросс-культурного влияния изучаемых родного (адыгейского) и русского языков создает в процессе соизучения языкам специфическую методическую ситуацию, успешная реализация которой связана с пониманием роли каждой из взаимодействующих культур и общей направленности этого процесса.

Эффективность формирования иноязычной дискурсивной компетенции зависит от таких важных показателей, как организация обучения в моно- или поликультурной среде, в моно- или полиязычной ситуации; немаловажное значение имеет и социально-политический фактор изучения языков (этническая принадлежность обучающихся

ся). Учет данных показателей позволяет определить оптимальную систему языкового образования в мультиязычной среде (Шарадзе-нидзе, 1971), создать этническую картину мира.

С точки зрения С.В. Лурье, этническая картина мира – это структурированное представление о ценностных доминантах, присутствующих культуре того или иного этноса. При этом подчеркивается, что представления человека о мире могут быть отчасти осознаваемыми, отчасти бессознательными, в зависимости от того, на основании каких констант (этнических или ценностных) формируются данные представления (Лурье, 1998).

Каждая этническая культура имеет собственную логику развития, которая помогает установить, что имеет основополагающее значение, а что – второстепенное. В связи со сказанным представляет интерес этнолингводидактический аспект образования, который не может ограничиваться только обучением родному языку, необходимо, чтобы учебные дисциплины «Русский язык», «Иностранный язык» стали этнически ориентированными. Для этого целесообразно этническую культуру включить в содержание языкового образования.

Этнолингводидактический подход представляет собой совокупность основополагающих принципов, специализированных методов и специфических средств, формирующих методолого-технологический инструментарий, позволяющий разработать научно обоснованные рекомендации для организации практики полиязычного образования: определение стратегии и основных способов их разрешения, учет и анализ проблем полиязычного образования и установление их иерархии, а также прогнозирование перспектив формирования полиязыковой личности на основе взаимосвязанного изучения языков.

В качестве средства реализации этнолингводидактического подхода к формированию иноязычной дискурсивной компетенции мы избрали адыгскую сказку как сокровищницу культуры каждого этноса, как универсальный способ передачи тех или иных представлений об окружающей действительности и самом человеке, ориентирующий процесс обучения на национальную культуру в целях интегративного личностного образования.

Существенным аргументом в пользу выбора сказок стал тот факт, что работа над текстом сказок может вестись по трем направлениям: 1) использование сказок в качестве дидактического материала; 2) использование сказки как средства, помогающего организовать объяснение нового материала и воспроизведение усвоенного ранее; 3) сочинение учащимися своих сказок. В связи с этим в условиях модернизации языкового образования, направленной на реализацию требований стандарта по формированию коммуникативной компетенции обучающихся, использование адыгских сказок становится эффективным дидактическим средством оптимизации обучения (Туова, 2012).

Небольшие по объему, но имеющие смысловую и грамматическую завершенность, они оказываются оптимальным объектом как для анализа, так и для творческой трансформации. Работа над текстами сказок позволяет достичь реализации задач, связанных с повышением как языковой компетенции учащихся, так и коммуникативной, при этом, что особенно важно, сказка позволяет организовать образовательный процесс как процесс продуктивный, направленный на развитие творческих способностей. В этой связи адыгские сказки, переведенные на английский язык, являются эффективным средством формирования готовности обучающихся к участию в реальной меж-

культурной коммуникации, так как создают фактическую и речевую базу для диалога культур. В этих условиях возрастает значимость реализации регионального компонента в системе филологической подготовки билингвов (Туова, 2012).

В процессе формирования иноязычной дискурсивной компетенции в условиях адыгейской национальной школы на материале адыгских сказок важно также определить соотношение соизучаемых языков.

Не ставя своей целью полное сопоставление языковых систем русского, адыгейского и английского языков, мы отбирали те уровни языков, которые более тесно связаны с формированием иноязычной дискурсивной компетенции, не отрицая, что все уровни языка имеют прямое и косвенное отношение к данной проблеме. В связи с этим для сопоставления отбираем лексический, морфологический и синтаксический уровни.

Анализ лексического уровня показывает, что общим для лексической системы сопоставляемых языков является наличие в них: однозначных и многозначных слов; синонимов; антонимов; исконных и заимствованных слов; историзмов, архаизмов, неологизмов; фразеологизмов; терминологической лексики; деления слов на семантические группы.

Различия в лексической системе сопоставляемых языков выражаются в том, что: 1) семантическая структура слов в русском, адыгейском и английском языках может существенно различаться: русским словам дом и квартира в адыгейском языке соответствует слово унэ; платье и рубашка в адыгейском языке слову – джанэ; словам идти и ехать – слово клон на адыгейском языке и слово to go – на английском; 2) часто отсутствует аналогия в синонимических рядах слов контактирующих языков, в оттенках значений, передаваемых словами соответствующих синонимических

рядов. Так, синонимическому ряду большой, крупный, великий, громадный в адыгейском языке соответствует слово ины. Синонимическому ряду to ask, to question соответствует в русском языке слово спрашивать; 3) нередко русские и английские словосочетания в адыгейском языке передаются одним словом. Так, словосочетания мой старший брат и elder brother на адыгейском – сшынахьыжъ; 4) в каждом из сопоставляемых языков встречаются устойчивые сочетания, не имеющие аналогий в другом или других языках: в русском «попасть впросак», «во всю ивановскую», «заговаривать зубы»; в адыгейском языке – «еджагъ, ау епщэжьыгъ-эп», «кукуум игъыбзэ къырещэхы»; в английском – salad days – пора юношеской неопытности.

Восприятие слова в этой связи создает предпосылки для понимания жизни, истории, материального и духовного богатства того народа, язык которого мы изучаем. Будучи уверенным в том, что соотношение «язык – национальная история и культура – история и культура других народов» важно не только в языковедческом плане, но и в идеологическом, Р.А. Будагов отмечал, что сложная многоплановая картина жизни слова отражает жизнь общества, жизнь народа, постижение которой обычно начинается с постижения языка этого народа (Будагов, 1988).

Л.В. Щерба в свое время также подчеркивал, что в содержательные планы слов непременно входят идеологические компоненты, семантические доли, обусловленные мировоззрением, характерным для данной этнокультурной общности. «В конце концов, идеология должна сказаться не только в составе словника, но и в переводах, и это, конечно, самый важный, но и самый трудный вопрос. В самом деле, множество понятий изменилось у нас в своем содержании, но как отразить это просто и понятно

в переводе?» (Щерба, 1974). Именно непонятные семантические доли знакомых слов, которые имел в виду Л.В. Щерба, позволяют войти в иную национальную культуру, среду этнокультурной общности.

Наряду с общим денотативным (как и коннотативным) значением слова приобретают оттенки значений, которые являются результатом бытования в национально-специфических социальных узусах, в национально-специфическом социальном быте. В то же время они представляют «непонятные семантические доли», семантический фон, благодаря которому язык выступает в качестве одного из хранителей духовных ценностей национальной культуры. Так формируется «фоновая лексика», отражающая национальное своеобразие восприятия тем или иным этносом явлений природы, социальной жизни, знакомых всем народам, но по-разному ими понимаемых.

Помимо эквивалентной фоновой лексики, кумулятивную способность языка ярко демонстрирует и проявляет безэквивалентная лексика, план содержания которой невозможно сопоставить с семантикой каких-либо иноязычных слов. Безэквивалентная лексика не имеет адекватных словесных соответствий в ряде других языков. Безэквивалентные и фоновые слова отмечают все самое существенное в прошлом и настоящем любого народа, все его достижения и потери на многовековом пути развития, его взгляды, оценки, суждения. Данная категория лексики отражает:

1) бытовые реалии: а) жилище, имущество (изба, авоська; pub, sprogan); б) одежда, головные уборы (кокошник, шапка-ушанка, косоворотка; kilt, Oxford shoe); в) пища, напитки (борщ, водка; pudding, whiskey); г) виды труда и занятия (субботник; back benching); д) денежные знаки, единицы меры (рубль, копейка, верста; pound sterling, penny, mile); е) музыкаль-

ные инструменты, народные танцы, песни, исполнители (балалайка, «Цыганочка», А.Б. Пугачева; mouthorgan, “The Highland Fling”, Sir Elton John); ж) народные праздники, игры (масленица, городки; Thanksgiving, golf); е) обращения (господин, гражданка; Sir, Missis);

2) этнографические и мифологические реалии: а) этнические и социальные общности и их представители (адыгейцы, дагестанцы; the Welsh, the Irish); б) божества, сказочные существа, легендарные места (Перун, Кощей Бессмертный, Великий Устюг; ruck, changeling, Stonehenge);

3) реалии мира природы: а) животные (соболь; grizzly); б) растения (ландыш; shamrock); в) ландшафт, пейзаж (степь, тундра; bush, highlands);

4) актуальные и исторические реалии государственно-административного устройства и общественной жизни: а) административные единицы и государственные институты (федеральный округ; counrty); б) общественные организации, партии и пр., их функционеры и участники («Единая Россия», В.В. Жириновский; Republican Party, Gordon Brown); в) промышленные и аграрные предприятия, торговые заведения (колхоз; drugstore); г) основные воинские и полицейские подразделения и чины (ФСБ; Pentagon); д) гражданские должности и профессии, титулы и звания (доцент; cowboy);

5) ономастические реалии: а) антропонимы (Иванов, Петров, Сидоров; Smith, John, Green); б) топонимы (Москва, Арбат; New York, Oxford Street); в) имена литературных героев (Обломов, Чацкий; Othello, the Foresights); г) названия компаний, музеев, театров, дворцов, магазинов, аэропортов и т.п. (Газпром, Эрмитаж, МХАТ, Петродворец, ГУМ, Домодедово; BBC, Tiffany’s, Heathrow);

6) ассоциативные реалии: а) вегетативные символы (дуб,

репа; rose, shamrock); б) анималистические символы (медведь, золотая рыбка; bee, turkey); в) цветовая символика (белые и красные; green (St. Patrick's Day), white and red rose); г) фольклорные, исторические и литературно-книжные аллюзии («Ночь. Party. Партизаны» намек на «Ночь. Улица. Фонарь. Аптека» А. Блока; Camillagate – намек на скандал Watergate, связанный с импичментом президента Никсона); д) языковые аллюзии (мягкой посадки вашим батареям – намек на пожелание летчикам мягкой посадки; “Big Brother” – название британского реалити-шоу намекает на соответствующий фразеологизм, означающий надзирающее правительство).

В связи с изложенным представим классификацию, состоящую из четырех вариантов соотношения понятий разных языков:

1. Объем понятий совпадает полностью. Это касается всех имен собственных и большинства терминов (Great Britain, Rostov-on-Don, New York Times, BBC, allergy). В данном случае нужно просто заменить слово одного языка на слово другого языка.

2. Объем понятий в одном языке шире, чем в другом. В каждом языке подавляющее большинство слов многозначно. При этом слово может иметь один иноязычный эквивалент по центральному значению и другой эквивалент по периферическим значениям (teenager – подросток, club – клуб).

3. Объем понятий двух языков частично совпадает. Такое взаимодействие является самым распространенным, поскольку каждый язык развивался по-своему, и в каждом языке появлялись понятия, присущие только ему (head – голова, car – машина).

4. Объем понятий двух языков не совпадает. Многие интернациональные слова, восходящие к одному общему корню, имеют в современных языках совершенно разные

значения (ammunition – боеприпасы, а не амуниция; cutter – резак, а не катер). Бывают также случаи, когда в ходе развития слова его написание (или произношение) сближается с написанием и произношением слова в другом языке. Это так называемая псевдоинтернациональная лексика (cask – бочонок, а не каска).

Морфологический уровень сопоставляемых языков связан как с установлением общей классификации частей речи, со сходствами и различиями системы частей речи, так и с их категориальными признаками.

Система частей речи в сопоставляемых языках в основном совпадает. В русском, адыгейском и английском языках выделяют: имена существительные, имена прилагательные, имена числительные, местоимения, наречия, глаголы, союзы, частицы, междометия; предлоги, которым в адыгейском языке соответствуют послелогии. В английском языке, кроме названных частей речи, выделяются артикли и глагол-связка.

Однако, несмотря на близость общей классификации частей речи, в сопоставляемых языках наблюдаются существенные различия внутри частей речи, что выражается прежде всего в расхождении в составе грамматических категорий и средств их выражения в данных языках. В русском языке имя существительное характеризуется наличием трех грамматических категорий: категории грамматического рода, представленной в формах трех родов – мужского, женского, среднего; категории падежа, выраженной парадигмой склонения, состоящей из шести падежей; категории числа, состоящей из форм двух чисел – единственного и множественного.

В адыгейском языке отсутствует грамматическая категория рода, категория падежа представлена парадигмой склонения, состоящей из

четырех падежей: именительного, эргативного, творительного, превратительного.

Сопоставляемые языки на грамматическом уровне различаются не только отсутствием определенных грамматических категорий, но и характером выражения и функционирования в речи одинаковых категорий частей речи. Так, в английском языке имеются артикли the, a (an), которых нет в русском и адыгейском языках.

Синтаксический уровень сопоставляемых языков характеризуется совпадением синтаксических единиц. В рассматриваемых языках выделяются словосочетания, простые и сложные предложения. Однако в данных языках наблюдаются существенные структурно-типологические различия между аналогичными синтаксическими единицами и конструкциями.

Для сопоставительно-типологического описания словосочетания в русском, адыгейском и английском языках в учебных целях необходимо отобразить определенную сумму постоянных и устойчивых признаков, характеризующих данную единицу в сопоставляемых языках. В таком случае определение понятия словосочетания, его объема и границ, типологии будут адекватными и достаточно универсальными. К подобным универсалиям на уровне словосочетания относятся: 1) характер синтаксических отношений – атрибутивные (red pen – красный карандаш; непэрэ мафэр), объектные (to tell the truth – говорить правду; псым хэс), обстоятельственные (to write neatly – писать аккуратно; дахэу матхэ); 2) способы выражения синтаксических отношений – согласование, управление и примыкание; 3) положение зависимого слова по отношению к главному – в препозиции или в постпозиции.

Одним из основных признаков словосочетания является синтаксическая связь, соединяющая компо-

ненты словосочетания. Если компоненты словосочетания находятся в равных отношениях друг к другу, то такая связь называется сочинительной синтаксической связью, например: отец и сын (father and son); сын и отец (son and father); пшъашъэрэ к1алэрэ, чэци мафи.

Если же компоненты словосочетания находятся в неравных отношениях друг к другу, то есть один компонент подчинен другому, то мы говорим о подчинительной синтаксической связи. В таких словосочетаниях перестановка компонентов может привести к существенному изменению смысла целого: зеленый луг – словосочетание; Луг зеленый – предложение (Хорнби, 1960).

Синтаксическая связь слов в словосочетании в русском, адыгейском и английском языках сводится к согласованию, управлению и примыканию. Однако средства выражения каждого из типов связи и их употребительность в сопоставляемых языках существенно различаются, на что важно обратить внимание в методических целях.

Грамматическая связь согласования наиболее выраженной и полной является в русском языке, как языке с весьма развитой системой словоизменения. Все согласующиеся части речи – имена прилагательные, причастия, порядковые числительные, местоимения – согласуются с существительным в роде, числе и падеже. Это важный типологический признак словосочетания русского языка.

В адыгейском языке категория рода и согласование в роде отсутствуют. Согласование в числе и падеже тоже специфическое: в словесном комплексе «согласующееся слово + существительное» или «существительное + согласующееся слово» флексия падежа или числа присоединяется к последнему слову (дэнэ джан – дэнэ джанэр – дэнэ джанэхэр, но унэ дах – унэ дахэр – унэ дахэхэр) (Шхапацева, 2005).

Для современного английского языка согласование в роде, числе и падеже не может служить типологическим признаком, так как категория падежа и категория грамматического рода в системе существительного и прилагательного не представлены. Согласование же в числе имеет очень ограниченный характер и по своему удельному весу в структуре данного языка типологическим признаком служить не может.

В русском и адыгейском языках распространенным типом связи является управление приглагольное и приименное, предложное и беспредложное – в русском языке или послеложное в адыгейском языке.

В английском языке определяющим типом грамматической связи является примыкание, а в русском и адыгейском языках, хотя существует связь примыкания, примыкают слова ограниченной группы: неизменяемые слова – деепричастия, наречия, инфинитив.

Анализ грамматической связи слов в сопоставляемых языках приводит к заключению, что методический аспект данной проблемы больше связан с необходимостью преодоления интерферирующего влияния родного и русского языков в процессе изучения английского языка, нежели опоры на языковой опыт по данной проблеме, приобретенный при изучении русского и родного языков. Усвоение учащимися связей слов в словосочетании важно еще и потому, что словосочетания включаются в структуру предложения в качестве членов предложения со свойственными им связями.

Рассматривая филологию как совокупность наук, изучающих сущность духовной культуры человеческого общества, выраженную в языке и литературном творчестве, целью филологического образования является формирование широкого спектра гуманитарных знаний, а также навыков и умений

работы с текстом. Эти знания, навыки и умения, а также определенные качества личности составляют иноязычную дискурсивную компетенцию, которая является важнейшей составляющей коммуникативной компетенции. Текст является тем центром, вокруг которого строится вся система обучения (Jeremy Harmer, 2004).

При этом следует учитывать, что текст в учебных целях используется и как цель обучения (обучение правильному построению текста в соответствии с коммуникативно-прагматической задачей), и как средство обучения (источник языкового материала для обучения говорению и письму, источник расширения и совершенствования лингвистических знаний; побуждения к личностному саморазвитию (Беляева, 2009).

Обобщая лингвистические концепции, отметим, что под текстом понимается речевое образование, состоящее из двух или более текстовых единиц (предложений, текстов, речевых действий), которые связаны между собой при помощи специальных средств. При этом, помимо количественного критерия, необходим учет смысловых (семантических) критериев. Речь идет о понятии когерентности (семантическая взаимосвязность и понятие законченного целого), введенное немецкими учеными Р.-А. де Богранд и В. Дресслер, сформулировавшим 7 критериев текстуальности (Beaugrande, Dressler, 1981).

Не вступая в полемику с авторами данной теории, отметим лишь, что общепринятыми, неоспоримыми признаками текста, мы вслед за отечественными лингвистами И.Р. Гальпериным, О.И. Москальской (Гальперин, 1981/2001; Москальская, 1981), признаем целостность и связность текста, считая такие признаки текста, как информативность, ситуативность, интенциональность, само собой разумеющимися, или необязательными (интертекстуальность).

В данном контексте ценным является анализ правил построения текста в изучаемых языках, доказывающего, что построение текста (микротекста) имеет общие закономерности: во-первых, микротекст сопоставляемых языков строится по следующей схеме: зачин – основная часть – концовка; во-вторых, наблюдается совпадение типов сложного синтаксического целого по структурно-семантической характеристике; в-третьих, при построении текста используются аналогичные средства связи между компонентами микротекста: союзы, лексический повтор, местоимения, синонимическая и антонимическая замена, видо-временные формы глаголов-сказуемых; в-четвертых, в изучаемых языках наблюдаются аналогичные типы текстов: описание, повествование, рассуждения.

В построении текста в сопоставляемых языках имеются и существенные различия, которые связаны со структурными особенностями простого двусоставного повествовательного предложения в русском, адыгейском и английском языках, что главным образом связано с различием в порядке слов в простом предложении. Это объясняется принадлежностью русского, адыгейского и английского языков к разным языковым системам: русского – к флективной группе, адыгейского и английского – к агглютинативной (Шхапацева, 2005).

В качестве основного условия формирования иноязычной дискурсивной компетенции билингвов следует исходить из трехязычного опыта обучающихся, из его динамичного характера, приводящего к постоянному изменению уровня сформированности навыков владения каждым из них. И эти изменения влекут за собой рост объема ассоциативных опор. Особого внимания заслуживают процессы формирования уровня актуальной речи обучающихся и создание зоны ближайшего развития, предполагаю-

щей начало и развитие перспективного уровня речи (иноязычная речь, развивающаяся через посредство русской речи). Причем в уровень актуальной речи обучающихся входят уже развитые речевые умения и навыки на родном и русском языках, сложившиеся в предыдущие годы обучения (Джандар, 2012).

Ценным представляется вывод о том, что разносистемность контактирующих языков является причиной возникающих интерферентных явлений при овладении механизмом построения собственного текста билингвов.

В настоящее время формирование иноязычной дискурсивной компетенции билингвов понимается как формирование личности обучающегося, способной к участию в опосредованном и непосредственном общении на межкультурном уровне. По словам Н.Д. Гальсковой, речь идет о формировании у обучающихся “основных черт вторичной языковой личности, совокупность которых составляет сложное интегративное целое, выходящее не только на коммуникативную, но и на межкультурную компетенцию” (Гальскова, 2000).

Этнолингводидактический компонент содержания обучения неродным языкам, знакомящий обучающихся с историей и современными реалиями страны изучаемого языка, различными аспектами жизни их сверстников, углубляя и дифференцируя представления обучающихся об окружающей действительности, а именно: повседневной жизни (еда, напитки, национальные праздники и др.), условий жизни (уровень жизни, условия проживания и др.), межличностных отношений (в семье и др.), основных ценностей, убеждений и мнений, языка телодвижений и др., помогает в выборе содержания обучения, реализующего предметную и процессуальную стороны речевой деятельности. Это «1) фонетические, лексико-грамматические, лингвострановед-

ческие средства общения; 2) знание того, как применять данные средства в процессе межкультурного общения; 3) навыки и умения, которые формируются в процессе обучения и обеспечивают возможность пользоваться языком как средством общения; 4) реализация предметно-содержательной стороны общения (сферы, темы, ситуации общения); 5) история и культура, представляющие материальную основу содержания обучения» (Уракова, 2010).

Отбор содержания обучения иностранному языку осуществляется с учетом таких принципов, как коммуникативно-побудительная направленность, ситуативность, информативность, высокая образовательная ценность, аутентичность, функциональность и доступность. Важно, чтобы отобранный материал на каждом этапе обучения стимулировал обучающихся к осуществлению коммуникации в ситуациях межкультурного общения. В связи со сказанным одним из определяющих факторов в создании эффективной методики является учет принципа межкультурного взаимодействия, который в процессе формирования иноязычной дискурсивной компетенции позволяет увидеть достижения обучающихся в овладении изучаемым языком на социокультурном уровне. В результате обеспечивается:

1) получение знаний о языковой картине мира (описание и выражение своего отношения к языковой картине мира средствами изучаемого языка);

2) усвоение фоновых знаний из сферы жизни носителей языка в виде смысловых ассоциаций и коннотаций, обеспечивающих нормативность речевого общения в условиях межкультурного взаимодействия;

3) расширение общего кругозора учащихся, то есть знание имен и названий, дат и событий, обеспечивающих эффективность общения в новой языковой среде (Елизаров, 2005).

Важнейшим компонентом методики являются методы обучения. Метод обучения – это «система последовательного воздействия обучающихся и обучаемых, направленного на организацию усвоения всех элементов содержания образования» (Виноградов, 1956).

Методы обучения иностранному языку можно условно разделить на две группы: коммуникативные и некоммуникативные.

Коммуникативный метод соотносится с продуктивными формами работы проблемного, исследовательского характера в процессе обучения порождению и воспроизведению речи. А.Н. Щукин констатирует, что в основу метода положены идеи коммуникативной лингвистики, психологической теории деятельности, концепция развития индивидуальности в диалоге культур. Последняя определяет конечную цель обучения иностранному языку – развитие иноязычной дискурсивной компетенции; развитие и воспитание учащихся средствами иностранного языка (Щукин, 2010).

Коммуникативный метод базируется на следующих методических принципах: «1) речевая направленность обучения; 2) учет индивидуально-психологических особенностей учащегося при ведущей роли его личностного аспекта: способностей к усвоению языка (вид памяти, уровень фонематического слуха, способности к обобщению и др.); умений выполнять те или иные виды деятельности, то есть умений учиться (более высокий уровень умения обеспечивает большую готовность к активному включению в деятельность); личностных свойств по интересам, мировоззрению, положению в коллективе учащихся; общих интеллектуальных способностей (унаследованных и приобретенных); свойственных ему предпочтений при сборе информации (зрительные, слуховые, моторные); доминирующего характера получа-

рий головного мозга (левое – склонность к анализу, правое – склонность к синтезу); чувствительности к окружающей среде (комфортность условий обучения); 3) речемыслительная активность как постоянная вовлеченность учащихся в процесс общения в непосредственной (вербальной) либо опосредствованной (мыслительной) форме; 4) системно-функциональный подход к отбору и представлению учебного материала на всех уровнях: лексическом, грамматическом, ситуативном, тематическом; 5) ситуативность процесса обучения, рассматриваемая и как способ речевой стимуляции, и как условие развития речевых умений; 6) проблемность как способ организации и представления учебного материала» (Щукин, 2010).

Поставленные цели обучения, сформулированные принципы обучения неродным языкам реализуются в системе упражнений, являющейся одним из важнейших компонентов любой методической системы.

На основе учета данных лингвистических исследований об иерархическом построении текста и микротекста (сложного синтаксического целого) оказалось «целесообразным выделить следующие уровни работы над текстом сказок: содержательно-логический, языковой, речевой и коммуникативный. Внутри каждого уровня работы над текстом в соответствии с требованиями лингводидактики соблюдается определенная последовательность в выполнении системы работы, включающей рецептивные, репродуктивные и продуктивные упражнения (условно речевые, собственно речевые и коммуникативные)» (Уракова, 2010).

Содержательно-логический уровень предполагает использование рецептивных упражнений (прочтение текста, разделение его на смысловые части, подбор названия к каждой из них; выделение главной и второстепенной информации;

определение идеи текста; определение последовательности действий); репродуктивных упражнений (составление из данных слов предложений; восстановление логической последовательности предложений, смысловых частей в тексте).

На языковом уровне используются рецептивные упражнения (назовите средства связи между предложениями; назовите предложение, которое служит для связи смысловых частей текста); репродуктивные упражнения (вставьте пропущенные средства связи в тексте; замените повторяющиеся средства связи другим); продуктивные упражнения (подбор пропущенных в тексте сказки предложения-вступления или предложения-заключения; как начинается и заканчивается сказка? Сравните ее со сказками других народов; составьте тезисы к прочитанной сказке). «Речевой уровень предполагал использование условно-речевых упражнений (прокомментируйте следующие положения, взятые из текста; используя факты из сказки, расскажите о ...; передайте основную идею сказки несколькими предложениями); собственно-речевых упражнений (составьте микротексты по серии картинок, по опорным словам перескажите своими словами (с изменениями, с последующей оценкой, с элементами рассуждения)). На коммуникативном уровне использовались следующие задания: 1) составьте рассказ по данному началу; 2) выразите свое отношение к прочитанному; 3) как вы понимаете метафоричность сказки, приведите примеры из жизни; 4) выскажите свое мнение по следующему высказыванию: *Where there are no good oldsters, there are no good youngsters.*) и др.» (Джандар и Туова, 2007).

Комплекс упражнений на материале сказок обеспечивает переход от понимания текста на уровне значений к пониманию на уровне смысла через уровень углубленного понимания.

В поисках путей эффективно-го формирования иноязычной дискурсивной компетенции ряд преподавателей, обобщая материал по обучению иностранным языкам, отмечает, что работа над связным текстом ведется, в основном, в плане уяснения обучающимися содержания готового текста и его воспроизведения; в заданиях на составление связного высказывания по опорам и без них отсутствует обучение механизму построения текста (микротекста). К сожалению, не учитываются межуровневые связи в языке для целенаправленной пропедевтической работы над развитием речи обучающихся. Эффективное изучение иностранного языка возможно только при учете двуязычного опыта обучающихся. Однако двуязычный опыт учитывается преподавателями очень редко. Упражнения на составление собственных связных высказываний даются без соответствующей подготовки, поэтому высказывания обучающихся даже по аналогии с прочитанным отличаются логической непосредственностью, фрагментарностью, бессвязностью, что сказанное подтверждает анкетирование, проведенное нами в школах Республики Адыгея. Анкетированием было охвачено 15 преподавателей с целью изучения состояния работы по формированию иноязычной дискурсивной компетенции обучающихся, преподавателям были предложены анкеты.

Анкетирование старшеклассников было проведено в целях выявления представлений обучающихся о роли родного, русского и иностранного языков и значимости владения дискурсивной компетенцией.

50% опрошенных подчеркнули важность соизучения родного, русского и иностранного языков в развитии международных контактов. 80% обучающихся подтвердили необходимость овладения иностранным языком для успешной профессиональной деятельности.

76% отметили возросший интерес к изучению иностранных языков, чему способствует, по их мнению, интенсивный характер обучения, занятия в мультимедийной аудитории, использование аутентичных страноведческих материалов, а также доброжелательная атмосфера на занятиях. Однако 24 % обучающихся указали на недостаток сведений о повседневной жизни англичан, нравах и традициях английского общества. 48% опрошенных обратили внимание на отсутствие профессионально-значимой информации о политической и экономической ситуации в Англии, языковых и речевых средств общения в ситуациях устройства на работу, организации рабочего времени, сведений о нормах делового общения. Внедрение современных учебников и учебных пособий, содержащих вышеуказанную информацию, использование в процессе обучения интерактивных форм работы (ролевые игры, презентации) способствуют, по мнению большинства учащихся (92%), повышению мотивации к изучению иностранного языка.

При анкетировании преподавателей родного, русского и иностранного языков нас интересовали три параметра: 1. Уровень методической информированности преподавателей о трудах ведущих ученых, работающих в области методики развития речи и внесших существенный вклад в теорию и практику обучения родному, русскому и иностранному языкам. 2. Типичные трудности, с которыми сталкиваются преподаватели в процессе формирования иноязычной дискурсивной компетенции. 3. Стаж работы (принадлежность к одной из четырех выделенных нами стажевых групп: первой – менее 3-х лет, второй – от 3 до 5 лет, третьей – от 5 до 10 лет стажа работы и четвертой – свыше десяти лет).

По первому параметру анкета выявила в целом достаточный уро-

вень методической информированности опрошенных преподавателей. Так, коэффициент информированности как отношение количества названных авторов-методистов к оптимально достаточному их числу, равному 15, составляет в этой группе 0,57 (что более 0,5 и может считаться положительным фактом). Когда преподавателям было предложено сообщить об авторах-методистах, чьи труды по развитию речи известны и используются в работе, то выяснилось, что в среднем обучающие называют 9 наиболее известных им авторов. Так, 53% опрошенных знают работы почти всех авторов предложенного списка. Из психологов наиболее известны труды Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева и других. Почти все опрошенные (от 72% до 80%) знают и используют в работе труды известных ученых-методистов Н.Д. Гальсковой, А.Н. Щукина и других. Из методики обучения иностранному языку наибольшую известность у преподавателей получили работы Р.Ю. Барсук, Н.Д. Гальсковой, А.А. Миролубова, В.В. Сафоновой и других.

Сведения о методической информированности преподавателей анализировались в зависимости от стажа работы. Так, выяснено, что имеется определенная (не сильная) прямая связь между стажем работы и уровнем методической информированности преподавателя (коэффициент корреляции = 0,15). В среднем стаж работы опрошенных преподавателей был равен пяти и более годам. При этом среднее количество авторов, называемое преподавателями, равно девяти. Этот факт свидетельствует о достаточной информированности и опыте данной группы преподавателей, что позволяет доверять их выводам и оценкам. Это подтверждается и статистически: данные по этим двум параметрам в выборке преподавателей однородны (коэффициенты вариации, то есть меры раз-

броса данных, невелики – 42% и 33%). Стажевый коэффициент как отношение стажевого балла конкретного преподавателя к наибольшему стажевому баллу (4) выше удовлетворительного и равен 0,7. Коэффициент информированности при этом тоже выше 0,5 (выше удовлетворительного) и равен 0,57.

Выявляя уровень трудностей, с которыми преподаватели сталкиваются в процессе обучения иностранному языку, было предложено на выбор 5 типичных проблем: 1) проблема обогащения словаря; 2) формирование коммуникативной компетенции; 4) вопросы культурно-речевой работы; 5) вопросы восприятия и понимания речи.

Анализ полученных результатов опроса свидетельствует о том, что наибольшие трудности учащиеся испытывают в работе над восприятием и пониманием речи (проблема осознанного чтения, понимания значения слов, смысла текста и т.д.). Об этом говорили 48% преподавателей. На втором месте стоит проблема формирования устной речи в целом (трудности испытывают 44% опрошенных). Вопросы культуры речи (работа над нормами произношения и ударения, нормами словоупотребления, речевой этикой и т.д.) вызывают затруднения у 36% обучаемых. Почти третья часть опрошенных (32%) называет среди проблемных вопросов формирование иноязычной дискурсивной компетенции.

В итоге мы можем констатировать, что определенные трудности в процессе обучения иностранному языку билингвов испытывают все преподаватели, но в разной степени. Отмечено: чем больше стаж работы, тем меньше трудностей испытывают преподаватели (коэффициент корреляции = - 0,1); чем больше методическая информированность преподавателя, тем меньше проблем в формировании иноязычной дискурсивной компетенции билингвов (коэффициент корреляции = - 0,2).

Недостаток работ, содержащих теоретическое обоснование и практическую реализацию этнолингводидактического подхода к формированию иноязычной дискурсивной компетенции средствами родного, русского и английского языков, определила необходимость создания концептуальной лингводидактической модели.

Для проверки эффективности разработанной модели было проведено экспериментальное обучение учащихся национальной школы.

Сформированность иноязычной дискурсивной компетенции билингвов определялась по совокупности следующих критериев: 1) эффективное использование письма как средства осуществления учебной, профессионально ориентированной и самообразовательной деятельности; 2) улучшение качественных характеристик письменного текста; 3) разнообразие привлекаемых ситуаций официального и неофициального характера; 4) большей сложности продуцируемых текстов; 5) расширение тем и проблем общения; 6) высокая степень самостоятельности и активности учащихся.

Как показал эксперимент, уровень сформированности иноязычной дискурсивной компетенции учащихся экспериментальных классов выше, чем в контрольных на 20–30%.

На основании результатов контрольного среза можно достоверно констатировать, что к концу экспериментального обучения: 1) увеличилось количество самостоятельных высказываний учеников, отвечающих требованиям соблюдения единой микротемы; 2) лексикограмматический строй речи стал богаче и разнообразнее; 3) повысилась речевая активность учащихся; 4) объем высказываний увеличился в 1,5–2 раза; 5) учащиеся стали говорить более свободно.

Результаты контрольного среза подтвердили, что предложенная в работе методика формирования

иноязычной дискурсивной компетенции билингвов является эффективной.

Коммуникативную функцию языка и культуры выделяют все исследователи, и именно она роднит культуру и язык. Как культурологи для культуры, так и лингвисты для языка признают функцию общения главной среди других. «Овладение языком есть не что иное, как процесс усвоения тех операций со словами, которые исторически закреплены в их значениях» (Леонтьев, 1983). Однако предыдущий опыт, закрепленный в предметах и словах (в материальной и духовной культуре), не дается в непосредственном виде, он лишь задан в них. Так протекает и межкультурная коммуникация – взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам. Владея одним и тем же языком, люди не всегда могут правильно понять друг друга. Причиной тому является расхождение культур. Два слова в двух разных языках, обозначающих один и тот же предмет и являющихся переводными эквивалентами, неизбежно оказываются нетождественными по содержанию в культурах двух народов. Академик Л.В. Щерба в свое время писал: «Мир, который нам дан в нашем непосредственном опыте, оставаясь везде одним и тем же, постигается различным образом в различных языках, даже в тех, на которых говорят народы, представляющие собой известное единство с точки зрения культур» (Щерба, 1974).

На несходство между словами, которые в двуязычных словарях вполне сопоставимы и представляются как лексикографические эквиваленты, указывает Л.П. Стрелкова: «Так как два сопоставимых слова могут неодинаково восприниматься носителями сопоставляемых языков, важно знать и привычное фразовое окружение, дистрибуцию, и сравнительную частоту употре-

бления даже тех слов, которые имеют одинаковое окружение» (Стрелкова, 1989).

Содержание учебного процесса следует наполнить материалом, обладающим воспитательной ценностью. Обращение к различным этнографическим и фольклорным материалам (в частности, адыгским сказкам) позволяет подойти к изучению особенностей человеческой психики в контексте определенного своеобразного строя культуры, характерного для того или иного народа. Обращение психологов к различным этнографическим и фольклорным материалам позволяет подойти к изучению особенностей человеческой психики в контексте определенного своеобразного строя культуры, характерного для того или иного народа. Являясь результатом, продуктом деятельности людей, культура в то же время ока-

зывает обратное влияние на формирование человеческого мышления и сознания, в ней закрепляются определенные формы регуляции человеческого поведения (Леонтьев, 1969). «Культура, равно как и язык, – это формы сознания, отображающие мировоззрение человека», – отмечает В.Н. Телия (Телия, 1996).

Обучение второму языку должно быть ориентировано и на вхождение в культуру народа-носителя изучаемого языка, и на приобщение учащихся к нормам, традициям, реалиям, фиксируемым в этой культуре. Вместе с тем дар сопоставления, данный природой сознанию человека, делает понятным национально-образное мышление разных народов, а значит, усваивая в процессе научения языку инонациональную культуру, учащийся должен постоянно находиться на почве культуры родной.

Примечания:

1. Барсук Р.Ю. Основы обучения иностранному языку в условиях двуязычия. М.: Высшая школа. 176 с.
2. Барышников Н.В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. М.: Просвещение. 159 с.
3. Барышников, Н.В., Бодоньи М.А. Дидактика многоязычия: теория и практика // Иностранные языки в школе. 2008. № 2. С. 22–25.
4. Беляева М.В. Текст как цель и средство обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2002. № 7. С. 16–21.
5. Bradford J.D., Schwartz D.L. Rethinking transfer: A smile proposal with multiple implication // Review of Research in Education. 2001. Vol. 24. P. 61–100.
6. Будагов Р.А. Как мы говорим и пишем. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. 220 с.
7. Van Dijk T.A. Discourse and Communication. В.; N.Y.: De Gruyter, 1985. P. 69–93.
8. Виноградов В.В. Проблемы русской стилистики. М.: Высшая школа, 1981.
9. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 415 с.
10. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1991. 138с.
11. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М.: Аркти-Глосса, 2000. 165 с.
12. Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества // Избранные труды по языкознанию. М., 1984. С. 37–98.
13. Джандар Б.М., Туова М.Р. Old and New Tales of the Caucasus by Kadir I. Natho = Старые и новые сказания о Кавказе: книга для чтения на английском языке: учеб. пособие. Майкоп: Качество, 2007. 70 с.
14. Джандар Б.М. Сложное синтаксическое целое в русском, адыгейском и английском языках // Вестник Адыгейского государственного университета.

Сер. Филология и искусствоведение. Майкоп: Изд-во Агу, 2012. Вып. № 2(99). С. 209–215.

15. Harmer J. How to Teach English. Harlow: Pearson Education, 2001. 212 p.

References:

1. Barsuk R.Yu. Foundations of a foreign language teaching in the conditions of bilingualism. M.: Vysshaya shkola. 176 pp.

2. Baryshnikov N.V. Methods of teaching the second foreign language at school. M.: Prosveshchenie. 159 pp.

3. Baryshnikov, N.V., Bodony M.A. Didactics of multilingualism: theory and practice // Foreign languages at school. 2008. No. 2. P. 22–25.

4. Belyaeva M.V. Text as a purpose and means of a foreign language teaching // Foreign languages at school. 2002. No. 7. P. 16–21.

5. Bradford J.D., Schwartz D.L. Rethinking transfer: A smile proposal with multiple implication // Review of Research in Education. 2001. Vol. 24. P. 61–100.

6. Budagov R. A. The way we speak and write. M.: Moscow University publishing house, 1988. 220 pp.

7. Van Dijk T.A. Discourse and Communication. B.; N.Y.: De Gruyter, 1985. River 69–93.

8. Vinogradov V.V. Problems of Russian stylistics. M.: Vysshaya shkola, 1981.

9. Vygotsky L.S. Thinking and speech. M.: Labyrinth, 1999. 415 pp.

10. Galperin I.R. Text as an object of linguistic research. M.: Nauka, 1991. 138 pp.

11. Galskova N.D. Modern technique of foreign languages teaching. M.: Arkti-Glossa, 2000. 165 pp.

12. Humboldt V. The diversity of human language-structure and its influence on the mental development of mankind // Selected works on linguistics. M., 1984. P. 37–98.

13. Dzhandar B.M., Tuova M.R. Old and New Tales of the Caucasus by Kadir I. Natkho: an English reader: a manual. Maikop: Kachestvo, 2007. 70 pp.

14. Dzhandar B.M. The composite syntactic whole in the Russian, Adyghe and English languages // Bulletin of the Adyghe State University. Ser. Philology and the Arts. Maikop: ASU publishing house, 2012. Issue. No. 2(99). P. 209–215.

15. Harmer J. How to Teach English. Harlow: Pearson Education, 2001. 212 pp.