



УДК 372.881.1

DOI 10.55346/27825647_2023_3_13



Варнакова П. С.,
студентка, Южный федеральный университет,
г. Ростов-на-Дону, Россия

© 2023

Дата приема:
05.04.2023



Научный руководитель: **Николаев С. Г.,**
доктор филологических наук,
профессор кафедры английской филологии ЮФУ,
г. Ростов-на-Дону, Россия

О СОЗДАНИИ СИТУАЦИЙ ИСКУССТВЕННОГО БИЛИНГВИЗМА НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Данная статья рассматривает проблему создания ситуаций искусственного билингвизма на занятиях по английскому языку в современном российском университете. Дается дефиниция понятия «билингвизм» (двуязычие), встречающаяся в трудах различных ученых; сопоставляются понятия «естественный билингвизм» и «искусственный билингвизм», в частности, особенности его создания в контексте билингвального обучения. В статье особое внимание уделяется определению термина «дискурсивная компетенция»; рассматривается ряд примеров формирования возможных ситуаций искусственного билингвизма на занятиях по английскому языку, основываясь на дискурсивном подходе к преподаванию. Авторская позиция основывается на том, что специфика образовательного дискурса очевидна, но пока находится на стадии формирования, однако следование уже установленным правилам представляется единственным возможным вариантом для успешного освоения дискурсивной компетенции.

Ключевые слова: билингвизм; естественный билингвизм; искусственный билингвизм; дискурсивная компетенция; дискурс.



Двуязычие как явление имеет долгую историю; оно уходит корнями к древнейшим цивилизациям. Примечательно, однако, что объектом системных исследований проблема двуязычия выступает лишь с конца XX века. Именно с этого времени данный вопрос стал привлекать к себе всё большее и большее внимание ученых самых разных направлений, впоследствии став одной из наиболее актуальных проблем современного глобального поликультурного сообщества [1]. Важно отметить, что на современном этапе развития человечества, вопросы двуязычия стали одной из важнейших проблем лингвистики. В свою очередь, вопросы практического обучения иностранному общению также играют столь же важную роль в аспекте решения частных и общих задач лингводидактики [2].

Что же представляет собой двуязычие или (в альтернативной терминологии) билингвизм? Ответ можно найти в трудах таких отечественных ученых, как Л. В. Щерба, В. Н. Комиссаров, В. А. Виноградов, И. А. Зимняя, М. М. Михайлов и др. В работах этих лингвистов билингвизм предстает как знание двух языков и владение ими [3]. Итоговую, основанную на предшествующих, формулировку определения билингвизма находим в работах С. Г. Николаева: «принимая во внимание приведенные общие, признаковые и поаспектные дефиниции билингвизма, мы можем вывести свою формулировку, согласно которой билингвизм, или двуязычие, предлагаем понимать как неравнозначное знание и владение более чем одним национальным языком и неодномоментное пользование ими в каждой конкретной ситуации общения. Один из этих языков является и именуется первым, другой — вторым» [4].

Наряду с отечественными исследователями, билингвизм изучался, разумеется, и зарубежными учеными, например, У. Вайнрайхом. Исходя из его определения, билингвизм понимается как «практика попеременного пользования двумя языками» [5].

Широкий подход к пониманию феномена билингвизма подразумевает трактовку этого явления как владения родным языком и, наряду с этим, основными навыками речевой деятельности на иностранном языке.

В подавляющем большинстве случаев в работах ученых билингвизм, без всякого сомнения, выступает сложным, системным образованием как свойство личности, имеющей собственную знаковую систему и способную применять ее в ситуациях общения (в коммуникативном аспекте). Важно также и то, что в этой системе присутствуют и более широкие аспекты — социо- и лингвокультурный, подразумевающие наличие знаний об общекультурных представлениях и иных картинах мира.

В научной литературе выделяют два типа билингвизма: естественный и искусственный (второй из названных типов также именуют учебным билингвизмом; материал в рамках данной темы содержится в одном из последних исследований Ю. С. Андрюшкиной, см. [6]). Естественный билингвизм может проявляться тогда, когда человек в своем окружении общается на бытовом уровне, а также через источники цифрового пространства, создаваемого электронными средствами коммуникации. Важно подчеркнуть, что при таком типе билингвизма второй язык изучается не искусственно, а усваивается естественно. Что касается искусственного типа билингвизма — второй язык является выученным (с участием учителя или преподавателя), осваивается в языковой среде целенаправленно, а сам билингв часто в дальнейшем использует его для общения с носителями языка, но не на регулярной основе [7].

Особое внимание следует уделить в этой связи идеям, высказанным М. М. Фоминым, в отношении преодоления языковой интерференции. По мнению указанного исследователя, подобное возможно лишь в том случае, если образование искусственного билингвизма при обучении иностранному языку будет реализовываться на основе интердисциплинарного подхода. При этом данный процесс должен протекать в рамках лингвоконтрастивного анализа в сочетании с культуроведчески-компаративным [8].

Так, при обучении иностранному языку важно уделять особое внимание аутентичности, использовать такие учебные материалы, которые несли бы в себе культуроведческий компонент, предлагающий учащемуся ряд преимуществ:

- повышение уровня познавательной активности студентов;
- повышение уровня мотивации к изучению иностранного языка;
- совершенствование коммуникативных возможностей;
- развитие коммуникативных навыков и умений;
- мотивацию к самостоятельной работе над иностранным языком [9].

Искусственный билингвизм возникает в специально созданных для его изучения условиях — в младших классах, в средней школе или в университете. Однако требования, предъявляемые к обучающимся на этих этапах, разнятся: вузовский этап более, чем этапы дошкольного и школьного образования, ориентирован на рыночную экономику и конкуренцию образовательных учреждений. Отсюда следует, что подготовка будущих специалистов не должна ограничиваться предметными рамками, а наоборот, осуществляться на высоком уровне и предоставлять возможности для сотрудничества с другими факультетами и, одновременно с этим, с работодателями.

В этой связи уместно обозначить компетенции, выступающие в качестве цели билингвального обучения в вузе. Таковыми являются предметная и языковая компетенции. В свою очередь, языковая компетенция, будучи сама по себе сложной иерархической структурой, складывается из лингвистической компетенции, социолингвистической компетенции, дискурсивной компетенции, стратегической компетенции, социокультурной компетенции и социальной компетенции.

В данной работе мы намерены подробно рассмотреть особенности именно дискурсивной компетенции и проанализировать некоторые примеры формирования возможных ситуаций искусственного билингвизма на занятиях по английскому языку в современном российском университете, принципиально основываясь на дискурсивном подходе к преподаванию.

Общеизвестно, что дискурсивная компетенция предполагает умение говорящего логично, убедительно и последовательно выстраивать прямую речь. Кроме того, она может быть рассмотрена с двух сторон. Так, дискурсивная компетенция выступает одним из компонентов коммуникативной компетенции, но также и интегративным понятием, объединяющим текстовую, жанровую и социальную компетенции. Когезия — связность слов в предложении и связность предложений между собой в тексте, и когерентность — грамматическая, стилистическая, логико-семантическая целостность текста, представляют собой два фундаментальных понятия дискурсивной компетенции.

Можно заключить, что, обладая дискурсивной, или речевой, компетенцией, человек уже в состоянии продуцировать связное устное или письменное высказывание, обладающее когезией и когерентностью, а также способен адекватно интерпретировать иноязычное высказывание в процессе чтения или восприятия на слух (аудирования) [10].

В процессе обучения иностранному языку студентам нередко предлагаются определенные тексты, выступающие основой освоения той или иной темы. Как правило, к этим текстам предлагаются вопросы и набор грамматических заданий. По нашему

мнению, использование на занятиях одних лишь текстов, их чтение и выполнение различных упражнений к ним, в том числе немногочисленных упражнений коммуникативного характера, недостаточно для полноценного овладения учащимися иностранным языком на данном уровне. К тому же подобного рода деятельность не приводит к существенному овладению дискурсивной компетенцией.

Для развития у студентов речевой, дискурсивной компетенции преподавателям следует чаще предлагать обучающимся участвовать в «конструировании» дискурса, где студенты сначала определяют коммуникативную цель и выбирают тему и тип дискурса, чтобы затем создать речевую ситуацию.

Осуществить вышеуказанные действия и обеспечить формирование дискурсивной компетенции помогает соответствующая методика обучения. Выделяют три этапа обучения/порождения дискурса: ознакомление, тренировку, практику в общении [11].

На этапе ознакомления преподаватель, как правило, определяет коммуникативную цель общения и назначает коммуникантов; здесь также присутствуют контроль понимания и анализ ситуации. Во время тренировки происходит восприятие, анализ и воспроизведение ряда однотипных дискурсов, с помощью соответствующих упражнений закрепляются языковые средства. Практика в общении может включать как управляемую коммуникацию, так и свободное общение. Помимо этого, важным приемом обучения выступают ролевые и деловые игры, способствующие развитию коммуникативной компетенции.

Зачастую преподаватели «опускают» первый и второй этапы обучения дискурса, сразу переходя к практике общения, причем делая это на регулярной основе. Такая тактика, по нашему мнению, является, скорее, минусом в контексте формирования дискурсивной компетенции. Как следствие, обучающиеся лишь частично представляют себе коммуникативную цель и особенности того или иного типа дискурса (исключая ситуации, когда у обучающихся уже имеются соответствующие знания); они пока не имеют представления о присущих определенному типу дискурса языковых средствах и не обладают достаточным практическим опытом в воспроизведении дискурсов.

Однако этап практики в общении также способен содержать немалое количество недостатков в своей реализации с точки зрения преподавателя — например, когда занятие начинается сразу с этапа общения и первые 3–4 минуты заполнены только монологом преподавателя; причем указанный монолог не содержит ознакомительную составляющую по предстоящей теме. По окончании речи преподаватель может спросить обучающихся, согласны ли они с такой/такими точкой/точками зрения, и продолжить монолог. В паузах (в своей речи) преподаватель может просить студентов поделиться собственным опытом в рамках того или иного вопроса или утверждения, однако практически постоянно может перебивать или не давать озвучивать мысли до конца.

Во время такого занятия, ориентированного исключительно на речь преподавателя, студенты всегда будут склонны к тому, чтобы слушать, но не участвовать в диалоге (пассивная коммуникативная практика). Ключевой фактор изначально состоит в том, что преподаватель никоим образом не может оценить коммуникативные навыки обучающихся, так как с первых минут занятия не предоставляет возможности для более длительных ответов студентов. Использование студента-

ми коротких фраз согласия или несогласия не всегда может указывать на низкий уровень владения языком; в действительности, чрезмерное настойчивое преобладание речи педагога не предоставляет никаких альтернатив.

Причинами таких неположительных в контексте формирования дискурсивной компетенции результатов может быть недостаточно интересная, не совсем понятная и не совпадающая с реалиями нынешнего поколения обучающихся тема; недостаточное количество вопросов студентам (причем вопросы должны формулироваться таким образом, чтобы второй коммуникант был в состоянии предоставить ответ более развернутый, протяженный, нежели одно слово или одна фраза).

Некоторые преподаватели достаточно редко проводят занятия с включением в них ролевых игр. Отсутствие должного опыта или неглубокое изучение вопроса грамотного проведения ролевых и деловых игр также может быть основным препятствием к достижению поставленных преподавателем целей.

Так, на конкретном занятии в рамках ролевой игры студентам было предложено выбрать свою будущую профессию, связанную с иностранным языком. Обучающиеся сошлись на варианте «преподаватель на курсах английского языка». Тогда педагог предложил создать ситуацию собеседования, где он сам был бы директором языковой школы, а студент — молодым специалистом, пришедшим на встречу.

«Собеседование» началось в достаточно реалистичном ключе, преподаватель «вжился в роль», что несомненно явилось отличным результатом; студент в этой связи старался соответствовать собственной роли. Первые неудачи коммуникации стали проявляться, когда педагог попросил «соискателя» рассказать о том, в каких странах ему хотелось бы побывать, кроме англоязычных.

Обучающийся: I would like to visit the country of olives, beautiful weather, the sea, and fashion, beautiful music as well... I'd like to visit Italy [ɪ'tæli] because...

Преподаватель: Italy [ɪ'tæli].

Обучающийся: Yes... Because Italian [ɪ'tælɪən] is one of my favourite languages...

Преподаватель: Italian [ɪ'tælɪən].

Также, немного позже:

Преподаватель: What places in the UK would you like to visit?

Обучающийся: «Oh... There's one bay... Or it's not a bay, but just a beach with a pier. It's located on the seashore. One Direction filmed their music video there.

Преподаватель: On the seashore? I'm not sure.

Обучающийся: Yes... On the seashore. One Direction... shooting... a music video there.

Преподаватель: Shot.

Вполне ожидаемо, что после подобных «моментальных» исправлений обучающийся станет утрачивать мотивацию к ответам на вопросы, как и, вообще, к продолжению беседы. По нашему мнению, подобная тактика носит исключительно негативный характер.

Например, исходя из контекста, где студент описывает страну, далее неверно произнесенное им название в любом случае нельзя воспринять как название какой-либо другой страны. Следовательно, в данном случае преподавателю можно было опустить момент коррекции и продолжить слушать отвечающего. То же самое касается и неверно произнесенного названия языка — данная неточность в произношении со стороны студента не влияет на общий смысл и не препятствует пониманию того, о каком языке идет речь. В случае с грамматической неточностью со стороны обучающегося преподаватель также мог записать ее и лишь позднее обсудить ошибку. Впоследствии «трудному» грамматическому правилу можно было бы уделить отдельное время и закрепить его на практике.

Нами были рассмотрены лишь некоторые, отдельные ситуации формирования искусственного билингвизма на занятиях по английскому языку в вузе. Можно предположить, что специфика дискурса, реализуемого на современном этапе, очевидна, но пока недостаточно изучена. Важно отметить, что одной из основных задач современного образования является формирование коммуникативной компетенции. Для достижения этой цели должны быть соблюдены определенные правила. Не придерживаясь их, невозможно будет достичь нужного результата — успешного освоения дискурсивной компетенции.

Понятия «дискурс» и «дискурсивная компетенция» всё еще находятся на стадии формирования, поэтому вопрос их рассмотрения и осмысления в контексте языкового образования представляется актуальным. Представленное исследование может иметь продолжение и развитие в последующих работах.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Саркисян, И. Р. Вопросы терминологии билингвостологической науки // Актуальные вопросы современной науки. — 2015. — № 39. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/voprosy-terminologii-bilingvologicheskoy-nauki> (дата обращения: 5.03.2023).
2. Легостаева, О. В. Искусственный билингвизм как условие адаптации в полилингвальном мире // Новый взгляд. Международный научный вестник. — 2015. — № 7. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-bilingvizm-kak-usloviy-adaptatsii-v-polilingvalnom-mire> (дата обращения: 7.03.2023).
3. Андреева, С. В. Билингвизм и его аспекты // Учёные записки ЗабГУ. Серия: Филология, история, востоковедение. — 2009. — № 3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bilingvizm-i-ego-aspekty> (дата обращения: 9.03.2023).
4. Николаев, С. Г. Феноменология билингвизма в творчестве русских поэтов. Ч. I. Теоретические основы изучения иноязычия в поэзии. — Ростов-на-Дону: Старые русские, 2004. — С. 21.
5. Вайнрайх, У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования. Киев: Вища школа, 1979. — 263 с.
6. Андрушкина, Ю. С. Влияние иноязыковой тревожности на лексическую компетенцию индивида в условиях учебного билингвизма: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. — Брянск, 2023. — 22 с.

7. Словарь социолингвистических терминов/под ред. д-ра филол. наук В.Ю. Михальченко. — Москва, 2006. — 486 с.
8. Фомин, М.М. Обучение иностранному языку в условиях многоязычия (двуязычия): монография. — Москва: Мир книги, 1998. — 213 с.
9. Лысанова, Н.В. Использование культуроведческого компаративного и лингвоконтрастивного анализа на занятиях по иностранному языку при подготовке будущих специалистов к межкультурной коммуникации / Н.В. Лысанова, Е.В. Кириллина // МНКО. — 2018. — № 2 (69). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-kulturovedcheskogo-komparativnogo-i-lingvokontrastivnogo-analiza-na-zanyatiyah-po-inostrannomu-yazyku-pri-podgotovke> (дата обращения: 10.03.2023).
10. Амерханова, О.О. Формирование дискурсивной компетенции в целях обучения иностранному языку // Вопросы методики преподавания в вузе. — 2016. — № 5 (19–2). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-diskursivnoy-kompetentsii-v-tselyah-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 13.03.2023).
11. Полякова, Л.С. Язык. Текст. Дискурс//Научный альманах. — 2009. — № 7. — С. 87–91.

Varnakova P. S.,

Student, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

Academic Supervisor: Nikolaev S. G.,

Doctor of Philological Sciences, Professor, Institute of Philology, Journalism and Cross-Cultural Communication, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

ON CREATING SITUATIONS OF ARTIFICIAL BILINGUALISM AT ENGLISH CLASSES IN UNIVERSITIES

This article examines the problem of creating situations of artificial bilingualism in English classes at a modern Russian university. A definition of the concept of bilingualism found in the works of different scientists is given, the concepts of «natural bilingualism» and «artificial bilingualism» are compared, in particular, the features of artificial bilingualism's creation in the context of bilingual education. The article pays special attention to the definition of the term «discursive competence», considers some examples of the formation of possible situations of artificial bilingualism at English classes, based on a discursive approach to teaching. The author's position is based on the fact that the specificity of educational discourse is obvious, but still remains at the stage of formation; however, following the already established rules seems to be the only possible option for the successful development of discursive competence.

Key words: bilingualism; natural bilingualism; artificial bilingualism; discursive competence; discourse.

