

Бигуль А. Жетписбаева
Айсулу Е. Кубеева

ISSN 2299-1999

К построению понятийной системы этнолингводидактики

Реальная ситуация в лингвосоциальной практике Казахстана требует разрешения многих вопросов, связанных с проблемами изучения, использования разных языков. Следовательно, нужны новые знания, новые теории для постижения сущности новых фактов реальной действительности. В качестве такой теории мы в одной из своих публикаций обозначили и обосновали этнолингводидактику.

Следует отметить, что понятие этнолингводидактики репрезентовано в контексте этнолингводидактического сопровождения обучения иностранным языкам группой российских ученых под руководством профессора Н.В. Барышникова в рамках научной школы «Лингводидактика и теория и методика обучения многоязычию». Этнолингводидактика в этой школе рассматривается в плоскости методики обучения иностранным языкам в условиях многоязычия. Особенности их трактовки данного понятия отражены в двух принципах:

- этнокультурной направленности процесса обучения;
- опоры на культуру соседних этносов.

Как полагают ученые, реализация этих принципов позволяет учаемому на основе естественного билингвизма/полилингвизма чувствовать принадлежность к уникальному сообществу и в то же время осознавать себя гражданином многонациональной страны и субъектом международной цивилизации¹.

¹ В.В. Власов, *Этнолингводидактика в условиях многоязычия и поликультурной среды*, «Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета» 2007, № 4, с. 26–29.

Соглашаясь с этими доводами в целом, мы все же полагаем, что введение понятия «этнолингводидактика» в рамки методик обучения иностранным языкам излишне перегружает данный синонимический ряд, усложняя и без того широкий терминологический разброс в этой области. Поэтому, данное понятие мы рассматриваем как теорию полиязычного образования без акцентуации проблемы обучения иностранным языкам.

В этой связи актуализируется проблема теоретического обоснования новой отрасли научных знаний и методологического обеспечения новой ситуации практики общественного развития. Наиболее сложным вопросом в построении теорий является разработка ее понятийной системы. Применительно к педагогике, как утверждает И.М. Кантор, определяющую роль в ее понятийной системе играют элементы эмпирического типа, которые находятся в процессе беспрерывного усложнения и совершенствования². Педагогика, как и всякая наука, является теоретической формой освоения действительности. По своему логическому строю она представляет собой систему теорий, каждая из которых существует в системе понятий. В полной мере это относится и к этнолингводидактике.

Механизм становления и формирования понятий обусловлен предметно-практической деятельностью людей, в процессе которой вычленяются закономерные связи и отношения между предметами и явлениями. Понятия создаются людьми в процесс конструктивной деятельности и преобразующей практики. Так зародилось и ключевое понятие нашего исследования – полиязычное образование.

Изучение природы и сущности понятий выявляет наличие в ней двух аспектов: гносеологического и формально-логического.

Первому из них свойственны:

1. противопоставление знания как вторичного его объекту как первичному;
2. признание объекта детерминирующим фактором процесса познания;

² И.М. Кантор, *Понятийно-терминологическая система педагогики: Логико-методологические проблемы*, М. 1980.

3. рассмотрение знания не как готового функционирующего образования, имеющего особую структуру, а как момент в процессе познания³.

Второй аспект характеризуется тем, что формальная логика обобщает общечеловеческие формы мысли (суждения, понятия) и формы связи мысли в рассуждении (умозаключения).

Логика исследует структуру и взаимосвязь элементов знания как объективного феномена. Иными словами, она «концентрирует свое внимание на изучении формальной структуры всякого знания, знания вообще. Разумеется, такое ограничение задач делает формальную теорию знания ограниченной, но вместе с тем и более эффективной при изучении некоторых специальных проблем»⁴.

К числу таких проблем относятся смысл понятий, логика их образования, способы раскрытия их содержания, их роль как инструмента познания.

Так, понятия характеризуются тем, что они:

1. есть концентрация знания;
2. служат средством ориентировки в массе единичных предметов и явлений;
3. есть необходимое условие движения познания;
4. есть средство упорядоченного мышления;
5. заключают в себе объективные знания, не зависящие от воли и желания субъектов⁵.

Как уже отмечалось, логика науки выдвигает два принципа построения понятийной системы: принцип аспектной чистоты и принцип предметной определенности.

Первый принцип означает:

1. познание педагогических явлений в определенных системах связей и отношений;
2. отражение этих связей и отношений в соответствующих системах понятий, расположенных в точно обозначенных плоскостях и уровнях абстракции;

³ А.И. Ракитов, *Курс лекций по логике науки*, М. 1971, с. 19.

⁴ Там же.

⁵ Д.П. Горский, *Вопросы абстракции и образования понятий*, М. 1961.

3. выделение таким образом предмета познания в сложном объекте;
4. построение последовательной и непротиворечивой концепции об этом предмете⁶.

Согласно этому принципу мы дали определения понятиям «полиязычное образование», «полиязыковая личность» и «этнолингводидактика».

Свое обоснование этих понятий и их формализацию мы строили на основе теоретических концепций педагогической лексикографии и лексикологии, согласно которым в языке педагогики различаются две лексические группы: терминология и номенклатура. При этом их различия не являются абсолютными. В зависимости от тех или иных научных или практических задач номинативное обозначение может стать терминологическим, номен может стать термином. Так обстоит дело с понятием полиязычное образование. Появилось оно вначале в лексике общественности как педагогическая номенклатура, затем, оказавшись в поле научных интересов нашего исследования и получив для этого необходимую степень обоснованности, оно может претендовать на терминологический статус. Немного иная ситуация с понятиями «полиязыковая личность» и «этнолингводидактика». Здесь налицо терминообразование, основанное на принципе аналогии (языковая личность, лингводидактика, этнодидактика) с терминами из других, в том числе смежных областей научных знаний (в нашем случае – из лингвистики и дидактики), а также учитывающее особенности морфологического и синтаксического строя языка.

Все три термина в становлении своего нового статуса прошли соответствие на основные признаки принципа аспектной чистоты:

- их взаимосвязь и взаимоотношения определяются возрастающим уровнем абстракции: от полиязычного образования как факта педагогической и лингвистической практики до полиязыковой личности как теоретического концепта педагогической и лингвистической наук, этнолингводидактика в этой ие-

⁶ И.М. Кантор, *op.cit.*

- рархии занимает промежуточное звено, цементирующее связь двух предыдущих понятий по схеме «процесс – результат»;
- находясь во взаимообусловленных и взаимодополняющих связях и отношениях, они позволяют понять сущность нового педагогического явления;
 - в этой системе связей и отношений полиязыковая личность закономерно выделяется предметом научного познания из сложного объекта, каковым является полиязычное образование.
 - Терминообразование и формирование понятийной системы – процесс динамический и непрерывный, равно как и реальная действительность, в которой возникают все новые и новые явления и процессы, которые, попадая в фокус научных изысканий, участвуют в развитии и совершенствовании понятийных систем наук.

Если разработка понятий «полиязычное образование», «полиязыковая личность», «этнолингводидактика» основана на принципе аспектной чистоты, то второй принцип – принцип предметной определенности – во многом обуславливает заимствование категорий и понятий из других наук.

В самом деле, ни одна из наук не может претендовать на исчерпывающую и абсолютную самостоятельность. Поэтому, формируя и развивая свою понятийную систему, любая (частная) наука вводит в свой оборот наработанные категории и понятия, как правило, из смежных наук.

При междисциплинарном обмене понятиями научные области непременно должны быть сопряжены на проблеме исследования. Тогда, для этнолингводидактики решающее значение приобретают категории, разрабатываемые в педагогике и этнопедагогике, в лингвистике и этнолингвистике, а также в лингводидактике и этнодидактике. Кроме того, при отборе категорий следует учитывать их концептуальный контекст, точнее те теории, в рамках которых они зарождались и развивались. Соответственно, центральные понятия данных теорий составят круг заимствованных категорий этнолингводидактики.

Поскольку этнолингводидактика, несмотря на свою междисциплинарность, в своем содержании преобладающее место отдает пе-

дагогике, то законы, закономерности, принципы педагогики для нее имеют методологически ориентирующее значение. Поэтому проектирование понятийной системы этнолингводидактики начнем с категорий педагогики.

Поскольку этнолингводидактика рассматривает проблему полиязычного образования в условиях полиэтнического пространства, то мы полагаем, что наиболее значимыми в методологическом плане являются:

1. аксиоматика средового подхода (из педагогики);
2. идея «школы родного языка» (из этнопедагогики);
3. теория контрастивной лингвистики (из лингвистики);
4. коммуникативно-ориентированная теория, когнитивно-ориентированная теория, теория лингвистической относительности, теория соотношения языка и культуры, теория связи языка и этноса (из этнолингвистики);
5. теория языкового образования, теория иноязычного образования, теория интеркультурного образования (из лингводидактики);
6. теория содержания этнопедагогики как учебной дисциплины (из этнодидактики).

Средовой подход является методологическим ориентиром в изучении проблем полиязычного образования. Наиболее соответствующей проблеме полиязычного образования является понимание образовательной среды как специально организованной, направленная на приобретение определенных знаний, умений и навыков, в которой цели, содержание, методы и организационные формы обучения становятся подвижными и доступными для изменения в рамках конкретного учебного заведения. Связано это с тем, что целенаправленная организация образовательного пространства представляется менее доступной, нежели организация образовательной среды, так как в ней доминирует элемент стихийности, упорядочить который можно, лишь объединив усилия по организации нескольких образовательных сред. Кроме того, образовательная среда представляется наиболее эффективной, если она организовывается в предметном поле конкретной учебной дисциплины в силу ее объективно присутствующих специфических признаков.

Не менее важным для этнолингводидактики является этнопедагогическая идея «школы родного языка», сущность которой определяется органичной совокупностью принципов природосообразности, культуросообразности, народности и принципа диалектического единства этнонационального и общечеловеческого. Единство данных трех принципов нашло свое отражение в концепции этносоциальных ролей, когда мы вводим понятие субъекта этноса, поясняя, что его сформированность определяется, прежде всего, уровнем освоения этносоциальных ролей. На фоне выше изложенного становится понятной и сущность принципа диалектического единства этнонационального и общечеловеческого, который означает способность воспитания и образования выразить разнообразие и многообразие культуры, отразить культуру как процесс взаимодействия всех типов локальных культур, создать условия для формирования культурной толерантности, способствовать сохранению и умножению всего многообразия культурных ценностей, норм, образцов поведения и форм деятельности.

Таким образом, учет данных принципов в организации процесса полиязычного образования обеспечит защищенность родного языка в условиях многоязычия, актуализирует его роль в формировании творческой этнической идентичности личности, что во многом будет способствовать позитивному обустройству сущностных сил человека.

Из теории контрастивной лингвистики наиболее значимым для проблемы полиязычного образования как объекта этнолингводидактики, на наш взгляд, являются понятия об этнической специфике языковой картины мира, глоттохронологии и компаративистике. В единстве с компаративистикой глоттохронологический метод может «слепить» ядро содержания полиязычного образования, в котором будет сконцентрировано общее для языков из разных языковых групп, а затем очертить периферийные области, где эти языки расходятся в том значении, что они отражают специфику той или иной языковой картины мира. В связи с этим становится все более ясной ситуация, когда в современных когнитивно ориентированных исследованиях по этнолингвистике условно выделяются «релятивист-

ское» и «универсалистское» направления: для первого приоритетным является изучение культурной и языковой специфики в картине мира говорящего, для второго – поиск универсальных свойств лексики и грамматики естественных языков.

Свою роль в решении вышеобозначенной проблемы может сыграть и другое крыло этнолингвистики – коммуникативно-ориентированное. Наиболее значительные результаты в коммуникативно ориентированной этнолингвистике связаны с направлением, именуемым «этнографией речи» или «этнографией коммуникации» (Д. Хаймз, Дж. Гамперц и др.). В рамках этого направления изучаются модели речевого поведения, принятые в той или иной культуре, в той или иной этнической или социальной группе. Наряду с изучением кодифицированного, нормативного речевого поведения излюбленной темой этнографии коммуникации является языковое выражение относительного социального статуса собеседников. Помимо норм речевого этикета, этнография коммуникации изучает также ритуализованные в тех или иных культурах речевые ситуации.

Также немаловажное значение имеет еще одна этнолингвистическая теория, известная как теория лингвистической относительности, согласно которой, так называемая «картина мира» говорящего зависит не только и даже не столько от наблюдаемой реальности, сколько от той классификационной сетки, которую конкретный язык с его грамматикой и лексикой навязывает говорящему. Это явление обозначено авторами данной концепции как лингвистический детерминизм⁷. Помимо этого небезынтересным (хотя и не бесспорным) представляются их утверждения о невозможности полного взаимопонимания между представителями различных культур и принципиальной невозможности перевода. В контексте полиязычного образования эти идеи могут быть спроецированы следующим образом: обучать человека, к примеру, немецкому языку не означает, делать из него немца. Иными словами, овладение иным языком и знания инокультуры имеют свои разумные пределы.

⁷ Э. Сепир, *Избранные труды по языкознанию и культурологии*, М. 1993.

Признавая весомое влияние этнолингвистики на формирование понятийной системы этнолингводидактики, нельзя не осознавать и значение лингводидактики. Удерживая в своем фокусе полиязычное образование, этнолингводидактика берет свои истоки, прежде всего, в педагогике. Поэтому лингводидактика в нашем случае выступает существенной методологической базой для концептуализации полиязычного образования.

Центральными теориями лингводидактики на сегодня являются теория языкового образования, теория иноязычного образования и теория интеркультурного образования. Первая из них выдает концепт языковой личности, которая понимается как личность, выраженная в языке (текстах) и через язык⁸. Ключевой теорией иноязычного образования является категория вторичной языковой личности, трактуемой как совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур⁹. Теория интеркультурного образования представлена в нашем случае более широким диапазоном категорий. Среди них понятие соизучения родного языка и родной культуры и иностранного языка и инокультуры, которое понимается как метод воплощения идеи диалога культур. Речь идет о формировании средствами родного и изучаемого языков единой поликультурной личности, отличительной чертой которой является осознанное самоопределение в спектре культур современных поликультурных сообществ. Поэтому культурное самоопределение личности, обучающейся средствами родного и изучаемого языков, предлагается рассматривать в качестве одного из финальных целевых уровней билингвальной или полилингвальной социокультурной компетенции¹⁰.

⁸ Ю.Н. Караулов, *Русский язык и языковая личность*, М. 1987.

⁹ И.И. Халеева, *Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика)*, М. 1989.

¹⁰ Н.В. Кара, *Проблема интеркультурного образования и воспитания в полилингвальной среде*, Сайт Института культурного наследия АН Республики Молдова.

Для полиязычного образования как объекта этнолингводидактики немаловажное значение имеет и этнодидактика, которая возникла как теория содержания учебной дисциплины этнопедагогике. В спектре категорий этой теории, по мнению Джанзаковой Ш.И., находятся понятия народные дидактические знания; этнический колорит средств, принципов, методов и форм научения и обучения; этнотехнология и обучение традиционному ремеслу¹¹.

Таким образом, категориально-понятийный аппарат этнолингводидактики как теории полиязычного образования во многом обусловлен теми теоретическими разработками, которые характерны для смежных наук. В системе этих наук (они перечислены выше) особую инстанцию занимает педагогика.

Изучив теорию педагогической лексикологии и опираясь на основные постулаты педагогической лексикографии, мы очертили круг категорий, которые, будучи заимствованы из других научных областей знаний, позволили определить основные стратегические линии проектирования понятийной системы этнолингводидактики.

Данный отбор категорий был не произволен, он проведен в соответствии с принципами системности и целостности, т.е. эти категории выстраивались вокруг оси, составленной из объекта и предмета этнолингводидактики.

Streszczenie

W artykule podjęto próbę umiejscowienia teorii etnolingwodydaktyki na tle współczesnych problemów nauczania języków obcych w społeczeństwach wieloetnicznych. Autorki omówiły najważniejsze założenia edukacji wielojęzycznej, szczególną uwagę zwracając na istotną kategorię tożsamości językowej i jej znaczenie w procesie nabywania umiejętności potrzebnych do nawiązania właściwych kontaktów z przedstawicielami innych kultur.

¹¹ Ш.И. Джанзакова, *Научные основы построения этнопедагогике как самостоятельной учебной дисциплины, Автореф. ... дис.д.п.н.*, Караганды 2007.

Summary

This article attempts to locate ethnolinguistic didactic theory against the contemporary problems of language learning in multi-ethnic societies. The authors discussed the main features of multilingual education, with special attention to the important category of linguistic identity and its importance in the process of acquiring the skills needed to make good contacts with the representatives of other cultures.