

Уракова Фатима Каплановна,
доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка и методики преподавания ФГБОУ ВПО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
urakova.fatima@mail.ru



**Этнолингводидактический подход
к формированию коммуникативной компетенции
как условие совершенствования профессиональной подготовки
будущих специалистов-билингвов**

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема формирования коммуникативной компетенции. Основой реализации этнолингводидактического подхода послужили концептуальные положения дидактики, лингводидактики, этнолингводидактики, теоретические положения в области языкового и иноязычного образования, которые послужили основой этнолингводидактического подхода как продуктивной теоретической основы реализации полиязычного образования. Основное внимание уделяется взаимодействию и взаимовлиянию контактирующих языков (русский, родной и английский языки). 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, коммуникативная компетенция, текст.

Раздел: (01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

Высоко информационный и коммуникативный характер современного мирового, в том числе российского, сообщества диктует необходимость радикальных изменений в языковом и межкультурном образовании. 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 свое 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 лексическо-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 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 взаимообусловленное 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. Миролюбова, 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; Миролюбов, 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 коммуникативной 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 соотнесение. Усвоение новой иноязычной культуры через отличительные свойства своей этнической культуры в условиях кросскультурного влияния изучаемых родного 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 коммуникативной 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). Учет данных показателей позволяет определить оптимальную систему языкового образования в мультиязычной среде (Шарадзенидзе, 1971), создать этническую картину мира.

С точки зрения С.В. Лурье, этническая картина мира – это структурированное представление о ценностных доминантах, присущих 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 коммуникативной компетенции мы избрали 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.

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).

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», которая отражает 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, не имеющая адекватных словесных соответствий в ряде других языков. Данная категория лексики отражает:

1) бытовые реалии: а) жилище, имущество (изба, авоська; pub, sporran); 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) музыкальные 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); з) 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; puck, 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; county); 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 батарейкам – 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).

Рассматривая филологию как совокупность наук, изучающих сущность духовной культуры человеческого общества, выраженную в языке, и формирующую широкий спектр 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, доказывающем, 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 качестве основного условия формирования коммуникативной компетенции билингвов следует исходить из трехязычного опыта обучающихся, из его динамичного характера, приводящего к постоянному изменению уровня сформированности навы-

ков 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, предполагающей начало и развитие перспективного уровня речи (иностранная 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 разнотипность контактирующих языков является причиной возникающих интерферентных явлений при овладении механизмом построения собственного текста билингвов.

В настоящее время формирование коммуникативной 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, язык телодвижений и др., помогает в выборе содержания обучения, реализующего предметную и процессуальную стороны речевой деятельности: “1) фонетические, лексико-грамматические, лингвострановедческие 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 коммуникативной 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.

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

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).

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 закрепились в их значениях» (Леонтьев, 1983). Однако предыдущий опыт, закреплённый 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, обозначающие один и тот же предмет и являющиеся 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 культуры» (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 употребления даже тех слов, которые имеют одинаковое окружение» (Стрелкова, 1989). Таким образом, содержание учебного процесса следует наполнить материалом, обладающим воспитательной ценностью. Обращение к различным этнографическим и фольклорным материалам (в частности, сказкам) позволяет подойти к изучению особенностей человеческой психики в контексте определенного своеобразного строя культуры, характерного для того или иного народа (Телия, 1996).

Ссылки на источники

1. Барышников, Н.В. (2003). Методика обучения второму иностранному языку в школе. М.: Просвещение. 159 с.
2. Беляева, М.В. (2009). Текст как цель и средство обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. № 7. С. 16-21.
3. Будагов, Р.А. (1988). Как мы говорим и пишем. М.: Изд-во Моск. ун-та. 220 с.
4. Виноградов, В.В. (1956). Проблемы русской стилистики. М.: Высшая школа.
5. Гальперин, И.Р. (1981;2005). Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука. 138 с.
6. Гальскова, Н.Д. (2000). Современная методика обучения иностранным языкам. М. 165 с.
7. Джандар Б.М. (2012). Сложное синтаксическое целое в русском, адыгейском и английском языках. Майкоп: Вестник АГУ. Выпуск № 2 (99).
8. Jeremy Harmer (2004). The Practice of English Language Teaching. Pearson Education.
9. Елизаров, Г.В. (2005). Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО. 352 с.
10. Леонтьев, А.А. (1983). Избранные психологические исследования. М.: Просвещение. Т. 1. 392 с.
11. Лурье, С.В. (1998). Историческая этнология. М.: Аспект Пресс. 448 с.
12. Москальская, О.И. (1981). Грамматика текста. М. 183 с.
13. Стрелкова, Л.П. (1989). Уроки сказки. М.: Педагогика. 127 с.
14. Телия, В.Н. (1996). Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры». 284 с.
15. Туова, М.Р. (2012). Формирование коммуникативной компетенции учащихся-адыгейцев в классах филологического профиля (на материале адыгейских сказок). Майкоп. 32 с.
16. Уракова Ф.К., Туова, М.Р. (2012). Филологическая подготовка учащихся-адыгейцев на основе взаимосвязанного обучения предметам языкового цикла: сходства и различия в соизучаемых языках // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. № 4 (109). С. 109-120.
17. Шарадзенидзе, Т.С. (1971). Проблемы взаимоотношения языка и речи. Тбилиси: Мецншереба. С. 21.
18. Щерба, Л.В. (1974). Преподавание иностранных языков в средней школе. М.: Высшая школа. 112 с.

Urakova Fatima,

Doctor of Education, Professor of the Russian language and teaching methodology of the Adygeya State University, Maikop

urakova.fatima@mail.ru

Etnolingvodidaktichesky approach to formation of communicative competence as a condition improving professional training of future specialists bilingual

Abstract. This article deals with the problem of formation of communicative competence. The basis for the implementation of etnolingvodidakticheskogo approach served as the conceptual provisions of didactics, linguistics, etnolingvodidaktiki theoretical position in the field of language and foreign language education, which served as the basis etnolingvodidakticheskogo approach as a theoretical basis for productive implementation of multilingual education. The focus is on interaction and mutual contact languages (Russian, native and English). In the context of this study, it is important to the consideration of the relationship between language and culture, evident in the verbal communication.

Keywords: language, culture, etnolingvodidaktichesky approach national Russian bilingualism, communicative competence, text.

Рекомендовано к публикации:

Некрасовой Г. Н., доктором педагогических наук

Поступила в редакцию <i>Received</i>	31.07.15	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	03.07.15
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	03.07.15	Опубликована <i>Published</i>	04.07.15



© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2015

© Уракова Ф. К., 2015