

РОЛЬ ТЕКСТА КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НАЦИОНАЛЬНЫХ ГРУПП

Алиева Р.Х. ¹

Аннотация:

В данной статье авторами были рассмотрены вопросы преподавания иностранного языка в национальных группах вуза, проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели в процессе обучения иностранному языку, о роли учебных текстов, оказывающих влияние на уровень и качество лингвокультурной подготовки студентов.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, эмоционально-апеллятивный, лингвосоциальная среда, прагматический уровень.

Социально-политические и экономические условия являются приоритетными при рассмотрении языкового образования как результата, так как именно эти условия определяют, состоится ли вообще обучение иностранному языку. Поскольку усиление взаимосвязей экономики и образования есть долговременная тенденция, можно утверждать, что, с одной стороны, проблемы языкового образования как результата требуют создания соответствующей материально-технической и финансовой базы, а с другой — само знание неродных языков выступает в качестве одного из условий ускорения экономического развития страны. Последнее обусловлено тем, что неродные языки являются инструментом, позволяющим человеку не только свободно ориентироваться в современном обществе, но и качественно выполнять свои профессиональные функции, расширять свой профессиональный и культурный кругозор в процессе приобщения к разнообразным источникам информации, в том числе и к средствам современных информационных технологий. Поэтому языковое образование как результат на общественно-государственном уровне можно рассматривать в качестве экономической категории и важного резерва социально-экономических преобразований в стране.

В последние годы можно наблюдать неравномерность развития с одной стороны социально-политических и экономических факторов, а с другой — социокультурных и методических факторов, оказывающих влияние на уровень и качество лингвокультурной подготовки студентов.

Эти различия, как показывают исследования, сказываются на неравномерности развития образовательных региональных систем в целом и систем языкового образования в частности. Так, в регионах с высоким культурным потенциалом и широкой сетью высших учебных заведений, т.е. в регионах, отличающихся социальной привлекательностью, развиваются углубленные формы языкового образования и, как следствие, языковая подготовка студентов отличается более высоким качеством и уровнем.

Коммуникативная компетенция есть способность человека понимать и порождать иноязычные высказывания в разнообразных социально детерминированных ситуациях с учетом лингвистических и социальных правил, которых придерживаются носители языка. В обобщенном виде коммуникативную компетенцию, как известно, составляют:

- 1) знания о системе изучаемого языка и сформированные на их основе навыки оперирования языковыми (лексико-грамматическими и фонетическими) средствами общения — лингвистический компонент коммуникативной компетенции;
- 2) знания, навыки и умения, позволяющие понимать и порождать иноязычные высказывания в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативным намерением, — прагматический компонент коммуникативной компетенции;
- 3) знания, навыки и умения, позволяющие осуществлять речевое и неречевое общение с носителями изучаемого языка в соответствии с национально-культурными особенностями чужого лингвосоциума, — социолингвистический компонент коммуникативной компетенции.

Языковые знания человека существуют не сами по себе. Они, формируясь через личностное переживание человека и находясь под контролем сложившихся в социуме норм и оценок, функционируют в контексте его многообразного опыта. Поэтому для носителя языка опознать слово —

¹ Алиева Р.Х., ст.преподаватель Таджикского международного университета иностранных языков им. С.Улугзода

значит включить его в контекст предшествующего опыта, т. е. во «внутренний контекст разнообразных знаний и отношений, устоявшихся в соответствующей культуре в качестве оснований для взаимопонимания в ходе общения и взаимодействия» [2,1996, с. 26]. Внутренний контекст самым естественным образом связан с индивидуальным знанием, с выходом на индивидуальную картину мира.

Высказанные положения имеют большое значение для понимания специфики процессов преподавания/изучения неродных языков и планируемого результата. Образовательный процесс должен быть направлен исключительно на приобщение студентов к новому языковому коду. Результатом этого процесса должна явиться сформированная у обучаемых индивидуальная картина мира с ее универсальными и культурно-специфическими характеристиками. Под последними понимаются характеристики как лингвосоциальной среды, в которой «обитает» студент, так и иноязычной среды, свойственной носителю иной культуры, иного языка. Отсюда планируемые результаты в сфере преподавания и изучения неродных для обучаемых языков должны быть расширены за счет привлечения категорий, связанных не только с языковым опытом студентов, но и с социальным, культурным, эмоциональным. Поскольку язык — это средство передачи мысли и как таковой он выступает главным образом в виде своеобразной «упаковки», знания, используемые при кодировании и декодировании языка, отнюдь не ограничиваются знаниями о языке. В их число входят знания о мире, социальном контексте высказываний, а также умение извлекать хранящуюся в памяти информацию, планировать дискурс и многое другое. Следовательно, широко принятое в последние годы в рамках коммуникативного подхода в обучении неродным языкам понимание коммуникативной компетенции как результата овладения языком должно быть тесно увязано с когнитивным и эмоциональным развитием обучаемого. Это обусловлено тем, что для понимания и порождения любого иноязычного текста необходим куда более широкий контекст [4,1995, с.87], нежели только вербальный.

Такое утверждение дает основание расширить объект усвоения иностранного языка и, следовательно, его результат, включив в него наряду с указанными выше параметрами также и знание о мире другого народа в «форме образов сознания», понимаемых как «совокупность перцептивных и концептуальных знаний личности об объекте реального мира для своего ментального существования» [1,1995, с.10]. Отсюда можно сделать вывод, значимый для понимания сущности современного языкового образования как результата.

Данный вывод заключается в том, что обучение неродному языку должно быть направлено не только на формирование у студентов способности практически пользоваться изучаемым языком в различных социально-детерминированных ситуациях (т.е. развитие коммуникативной компетенции), но и на приобщение их (студентов) к иному (национальному) образу сознания. Уровень приобщения и, следовательно, уровень социализации и интерпретации «картины мира» инофона может быть разным в зависимости от условий обучения. Отсюда в качестве результата обучения неродным языкам должны явиться сформированные (на определенном уровне) у студента «языковая картина мира», типичная для инофона, умения распознавать мотивы и установки личности, принадлежащей иной общности, где действует иная система ценностей, понимать (постигать) носителя иного языкового «образа мира». Это станет возможным, если обучающийся будет обладать умениями «когнитивного действия», присущими носителю другой национальной культуры [5, 1991, с. 311]. Поэтому положительного результата обучения неродному для студента языку возможно достичь при условии, если в когнитивной системе студента будут построены вторичные когнитивные конструкции-значения, соотносимые со знаниями о мире представителя иной лингвокультурной общности.

В сфере рецептивных видов коммуникативной деятельности высказанная выше идея может быть сведена в первую очередь к обучению студентов умениям понимать иноязычный текст как форму социального бытия их ровесников — представителей иной языковой общности. В этом случае обучаемые, интерпретируя текст и стоящие за ним интенции автора текста, открывают для себя концепты иной культуры и стереотипы коммуникативного поведения ее носителей. Что касается говорения и письма (продуктивных видов речевой деятельности), то планируемым результатом языкового образования может стать владение студентами системой лексико-семантико-грамматических связей изучаемого языка, позволяющих им осуществлять коммуникативную деятельность в наиболее типичных, стандартных ситуациях общения, т. е. на так называемом прагматическом уровне.

Важная роль при обучении студентов иностранному языку отводится подбору текстов. Помимо общих требований, предъявляемых ко всем учебным текстам, таким, как воспитательная ценность, информативность, значимость и достоверность излагаемых фактов, соответствие возрастным особенностям и речевому опыту студентов, к текстам для аудирования принято предъявлять и ряд дополнительных требований, учет которых позволяет наметить их учебную типологию.

Для обучения аудированию студентов национальных групп используются аутентичные, полуаутентичные и составленные (учебные) тексты.

Достоинством аутентичных текстов является то, что они представляют собой образцы реальной коммуникации со всеми свойственными ей характеристиками: перебивы, повторы, исправления, недосказанность, излишняя эмоциональность, образность, менее четкая организация в области синтаксиса и др. При обучении аудированию на начальном этапе в национальных группах эти сложности, как правило, непреодолимы.

Менее сложными являются полуаутентичные образцы, т. е. аутентичные по своей природе тексты, однако обработанные и сокращенные.

В языковых вузах аутентичные образцы художественной литературы, стихи и песни, интервью, отрывки из кинофильмов и др. должны найти широкое применение.

Художественный текст позволяет приобщить студентов к культуре страны изучаемого языка (в нашем случае - русского).

Авторы учебно-методических комплексов (УМК) должны дополнять изучаемую тему тематически близкими текстами с целью сравнения своей культуры с культурой инофона, постепенно формируя представление о сходстве и различии двух культур, об общности гуманистических идеалов.

Созданию культурного контекста учебных текстов способствуют также иллюстративная наглядность, комментарии, вступительные беседы и, наконец, упражнения.

К более легким можно отнести учебные тексты, составленные авторами УМК или преподавателем, поскольку в них учитывается речевой опыт конкретного контингента обучающихся, а также учебные функции опор и ориентиров.

В области грамматики эти трудности связаны как с синтаксисом, так и с морфологией. Воспринимая фразу, студент должен расчленив ее на отдельные элементы, установить связь между ними и оценить их роль в высказывании. Трудности аналитико-синтетической деятельности, лежащей в основе восприятия, увеличиваются пропорционально длине речевого сообщения. Кратковременная память с трудом удерживает слова, реалии, фактический материал, логику и последовательность изложения. Ряд грамматических трудностей связан с наличием аналитических форм, несвойственных русскому языку, а также с грамматической омонимией, особенно в служебных словах.

Что касается лексических сложностей, то известно, что они возникают не только в связи с количественным увеличением словарного материала и его разнообразием (характерным для продвинутых этапов обучения, т.е. на 3 и 4 курсах вуза), но и с такими моментами, как употребление слов в переносном значении, наличие строевых слов, не несущих большой информативной нагрузки, использование аморфных, немотивированных слов, лексики в переносном значении и фразеологических оборотов.

Глубокого проникновения в контекст требуют многозначные слова, паронимы (звучание которых отличается только одним звуком), антонимы и синонимы. При восприятии таких слов на слух необходимо удерживать в памяти весь контекст или ситуацию, иначе слово, усвоенное раньше и лучше, слышится вместо другого.

Слова, близкие по звучанию к словам родного языка, но имеющие разное значение, также воспринимаются с трудом, хотя межъязыковая интерференция на лексическом уровне при восприятии на слух проявляется значительно меньше, чем внутриязыковая.

Для адекватного понимания крайне важно логическое ударение, так как оно несет смысловую нагрузку, подчеркивая и уточняя мысль говорящего.

Большое значение для восприятия на слух имеют логика изложения и композиционно-смысловая структура текста.

Структурные особенности принято делить на внешние (заголовки, рисунки) и внутренние (внутритекстовые) — вводная часть, основной коммуникативный блок, заключительный коммуникативный блок.

Вводная часть выполняет функцию вхождения в текст и служит своеобразным средством ориентации. Она может включать краткие сведения по теме или знакомить студентов с большим контекстом.

Основной коммуникативный блок состоит обычно из нескольких кусков, связанных между собой по смыслу и логико-композиционному построению. Задачей слушающего является понимание смысла, который передается главной мыслью каждого куска, изложенной обычно в самом начале, и средствами межфразовой связи — логическими (местоимения, лексические повторы, синонимические замены, антонимы и др.), лексико-грамматическими (параллельные конструкции, порядок слов, присоединение, вопросительные конструкции и др.).

Заключительный коммуникативный блок может содержать суммирующую часть, пояснение, оценку, указание на возможное продолжение текста или обращение к слушающим. Аудирование может заканчиваться определенным заданием, в котором выделяется вопрос для обсуждения.

При определении трудностей текстов учитывается способ передачи главной мысли — индуктивный или дедуктивный, форма предъявления — аудитивная, аудиовизуальная. Принимаются во внимание, кроме того, отнесенность текста к определенному стилю и жанру, сфера общения.

С учетом вышеизложенного можно выделить три группы текстов, отличающихся той или иной степенью сложности:

1) легкие тексты.

- составленные (учебные) и полуаутентичные тексты разговорно-литературного, научно-популярного и художественного стилей в жанре сообщения или фабульного повествования с простым последовательным изложением;

- основная идея выражена эксплицитно в начале текста;

- сфера общения: неофициальная, в форме несложного монолога или диалога — сообщение/запрос информации;

- языковые и структурные особенности: известная грамматика; 2—3 % незнакомых слов, о значении которых можно догадаться по контексту или словообразованию; структура изложения простая с информативным или номинативным заголовком;

- способ презентации: сообщение преподавателя, озвученные слайды или кинофильм, в котором зрительная информация превалирует над слуховой, аудиозапись с визуальным подкреплением;

2) тексты средней трудности:

- аутентичные и полуаутентичные тексты разговорно-литературного, научно-популярного или художественного стиля в жанре беседы, сообщения, описания с последовательным и простым изложением;

- основная идея выражена в начале или в середине текста;

- сфера общения: официальная и неофициальная; монолог-описание/повествование; диалог-распрос/объяснение; полилог с ограниченным количеством сюжетных линий;

- языковые и структурные сложности: грамматический материал известен; 2—3 % незнакомых слов, не являющихся ключевыми; все типы заголовков;

- способы презентации: беседа и рассказ преподавателя; отрывки из кинофильмов, в которых аудитивная информация превалирует над зрительной; фонозапись или видеоролик по теме;

3) трудные тексты:

- аутентичные тексты публицистического, научно-популярного и художественного стилей в жанре беседы, интервью, репортажа, описания;

- основная идея выражена в конце текста или эксплицитно не выражена;

- сфера общения неофициальная, полилог с разнообразными сюжетными линиями, монолог в диалоге;

- языковые и структурные особенности: имеются незнакомые грамматические явления, 4—5 % незнакомых слов, структура изложения осложненная; заголовки рекламные, эмоционально-апеллятивные (выражение говорящим побуждения слушающего к каким-либо действиям) или отсутствие таковых;

- формы презентации: аудиозапись без зрительного подкрепления, контактное общение с носителями языка.

И в каждом конкретном случае выбор текста преподавателем будет зависеть от контингента обучаемых, от языковой подготовки и от целей предстоящего занятия.

Список использованной литературы:

[1]. Демьянков В.З. Доминирующие лингвистические теории в конце XX века // *Язык и наука конца XX века*. — М., 1995.

[2]. Залевская А.А., *Вопросы теории и практики межкультурных исследований // Этнокультурная специфика языкового сознания: Сб. статей / Под ред. Н.В. Уфимцевой.* - М. 1996.

[3]. Смирнова Л. П. Уровни понимания иноязычных речевых сообщений на слух и способы контроля их сформированности: Автореф. дис. канд. пед. наук. — М., 1982.

[4]. Фрумкина Р. М. *Есть ли у современной лингвистики своя эпистемология? // Язык и наука конца XX века / Под ред. Ю. С. Степанова.* — М., 1995.

[5]. Халеева И. И. Некоторые проблемы обучения межкультурной коммуникации на основе коммуникативного подхода // Психолингвистика и межкультурное взаимопонимание: Тезисы докл. X Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. — М., 1991.