

РОЛЬ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ В СТРУКТУРЕ СТРАТЕГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ЧТЕНИИ НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Эшниязова Г.Х.

Независимый исследователь

Университет имени Жалолиддина Мангуберди

Аннотация. Цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе заключается в овладении студентами основами профессионального иноязычного общения, которое предполагает достижение достаточного уровня сформированности коммуникативной компетенции. В свою очередь, владение коммуникативной компетенцией предполагает наличие способности к иноязычному общению в единстве его функций: информационной, регулятивной, эмоционально-оценочной и этикетной. Таким образом, овладение иноязычным общением — процесс многослойный, разноаспектный, а коммуникативная компетенция - явление сложное и многокомпонентное.

Ключевые слова: коммуникативная методика, преподавание французского языка, традиционный и интенсивный метод, языковой барьер.

Annotatsiya. Filologik bo'lmagan yo'nalishda chet tilini o'qitishning maqsadi talabalar tomonidan kommunikativ kompetentsiyani shakllantirishning etarli darajasiga erishishni o'z ichiga olgan professional xorijiy aloqa asoslari bilan tanishishdir. O'z navbatida, kommunikativ kompetentsiyaga ega bo'lish uning funktsiyalari birligida chet tilida muloqot qilish qobiliyatining mavjudligini nazarda tutadi: axborot, tartibga solish, hissiy baholash va odob-axloq. Shunday qilib, chet tilidagi muloqotni o'zlashtirish ko'p qirrali, xilma — xil jarayon bo'lib, kommunikativ kompetentsiya murakkab va ko'p komponentli hodisadir.

Kalit so'zlar: kommunikativ metodologiya, frantsuz tilini o'qitish, an'anaviy va intensiv usul, til to'sig'i.

Abstract. The purpose of teaching a foreign language in a non-linguistic university is to provide students with the basics of professional foreign language communication, which involves achieving a sufficient level of formation of communicative competence. In turn, the possession of communicative competence presupposes the ability to communicate in a foreign language in the unity of its functions: informational, regulatory, emotional-evaluative and etiquette. Thus, mastering foreign language communication is a multi-layered, multi-faceted process, and communicative competence is a complex and multicomponent phenomenon.

Keywords: communicative methodology, teaching French, traditional and intensive method, language barrier.

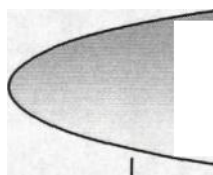
Выделение идеи компенсации недостатков не могло не быть замеченным в отечественной методической школе. Особое, пристальное внимание к такому процессу было обусловлено, к тому же, объективными

обстоятельствами. Сегодня в условиях новых социально-экономических реалий общества, обновлённых целей обучения в вузе изменяются требования к владению иноязычной речью как средству общения. При этом, как справедливо говорит М.Р. Коренева, «качественный процесс общения невозможен, если обучающийся не находится в состоянии готовности преодолевать коммуникативные затруднения, компенсировать прерванный процесс коммуникации, выходить из ситуации дефицита языковых и речевых ресурсов».

Всё сказанное обусловило появление и развитие в контексте российской методической науки специальной проблематики, связанной с формированием «умения добиться взаимопонимания, выйти из затруднительного положения», называемого в отечественной методике компенсаторной компетенцией.

Попытка осмыслить данное явление была предпринята целым рядом отечественных учёных. Анализ трудов отечественных авторов позволил нам обнаружить различные подходы к определению компенсаторной компетенции, к выявлению оснований для её сравнения с компетенцией стратегической, установления их сходства и различия.

Впервые мысль об роли компенсаторной компетенции в обучении иностранному языку была высказана И.Л. Бим. В определении, предложенном учёным, эта компетенция рассматривается как способность обучающегося «привлекать в условиях недостаточного знания нового языка, имеющиеся у него знания, умения и навыки пользования родным (или уже изученным, или просто более знакомым) языком». В частности, автор подчёркивает значимость для этих целей структурных элементов языка, необходимых для коммуникации, и умения пользоваться ими в различных ситуациях общения. Сказанное свидетельствует о том, что компенсаторная компетенция выполняет одну из функций стратегической компетенции, а именно, преодолевать трудности, возникающие в виду несовершенного знания или владения языком, чтобы компенсировать прерванный процесс коммуникации.



СТРАТЕГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ

Планирование план действий (Ж. Годфруа)

осознанный план (С. Фаер)

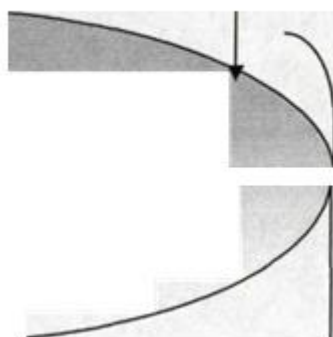
Способ
(А.А.
Дж. Брунер)

достижения

цели
Залевская,

Способность принимать решения, находить выход из возникающих проблемных ситуаций (компенсировать прерванный процесс коммуникации)

Способ обучения
(Л. Блум, ван Дейк,
Кинч)



Проведённый нами анализ, с одной стороны, теории коммуникативной компетенции и её компонентов, с другой стороны, подходов к интерпретации стратегической / компенсаторной компетенции имеет чёткую прагматическую направленность. Нам необходимо определить основания для рассмотрения читательской деятельности обучающихся, причём тех из них, кто изучает иностранный язык в профессиональных целях (неязыковой вуз) и характеризуется «несовершенным владением иностранным языком» (по Н.В. Барышникову 2003). Следует установить, какова роль стратегической компетенции при обучении студентов-нефилологов чтению на иностранном языке. В области психологических работ при характеристике догадки учёные

учитывают те психические процессы, которые лежат в основе чтения (ощущение, восприятие, представление, память, мышление, внимание, воображение). Догадка при этом напрямую связывается с явлением антиципации. Последняя, как известно, базируется на «забегающей» вперёд работе мозга с непременным участием процессов памяти (А.В. Колединова 1999). Эти процессы позволяют обучающемуся, используя накопленный опыт, предугадывать или предвосхищать с той или иной степенью вероятности ещё не наступившие события. Иначе говоря, как отмечает Б.Ф. Ломов, антиципация предполагает выдвижение и последующую верификацию гипотез, которые могут осуществляться как на осознаваемом (путём мыслительных операций) уровне, так и на неосознаваемом, где большая роль принадлежит догадкам, интуиции (Б.Ф. Ломов 1980).

Как можно заключить, явление догадки в психологическом ракурсе рассмотрения аналогично интуиции, т.е. внезапному озарению, являющемуся продуктом эвристической (подсознательной), а не осознаваемой деятельности мозга.

В противовес этой точке зрения специалисты в области обучения иностранным языкам давно провозгласили иной подход к рассмотрению догадки. Ещё М. Уэст — яркий представитель неопрямых методов — утверждал, что догадка — это не наитие, не некое чувство, появляющееся само собой; она — продукт опыта, речевой практики. Осознание этой практики, вполне естественно, будет способствовать развитию догадки. Отметим, что М. Уэст, учитывая это, намерено давал обучающимся специальные «правила догадки».

Позднее эта точка зрения была тщательно изучена и доведена до уровня целостной теории догадки в трудах целого ряда отечественных учёных. Исследователи утверждают, что догадка, в отличие от интуиции, возникает на основе приобретённых знаний, то есть на основе прошлого опыта. Она приводит к пониманию не встречавшихся ранее явлений с помощью построения самим человеком смысловых условных связей. Этой точки зрения придерживаемся и мы, полагая, что догадка, безусловно, может рассматриваться как непосредственное понимание слов, которые ещё не встречались в речевом опыте обучающихся, это понимание основано на применении ими уже имеющихся знаний, навыков и умений.

Отметим, что рассмотрение догадки вне интуитивной деятельности стало возможным как следствие того факта, что в рецептивных видах иноязычной речевой деятельности антиципация проявляется в одной из своих форм — в форме вероятностного прогнозирования (см., например, [И.А. Зимняя 1991]). Было установлено, что прогнозирование предполагает опору не только на предыдущий опыт, но и на знание закономерностей, зафиксированных в обобщённой форме в знаках и знаковых системах. Это означает, что вероятностное прогнозирование, как форма антиципации, предполагает выдвижение гипотез относительно дальнейшего развития

речевого сообщения, развёртывания его структуры, и это затрагивает как смысловую, так и языковую уровни. При этом подтверждение этих гипотез осуществляется в форме догадок:

языковой - на основе слова, словосочетания и предложения,
контекстуальной - на основе контекста.

Из сказанного выше можно заключить, что догадка является следствием прогнозирования, которое лишь подтверждается при восприятии самого слова, а также последующего контекста. Это доказывает суждение А.С. Картона: догадка близка к логическому умозаключению, которое используется для доказательства истинности гипотезы при наличии определённых данных и отличается от интуитивного мгновенного вывода.

Именно эти факты, как можно предположить, позволили рассматривать догадку как процесс сложной и активной мыслительной деятельности. Упражнения в догадке, по утверждению С.К. Фоломкиной, «развивают мышление учащихся и их наблюдательность, ибо требуют высокой степени мыслительной активности. А это, в свою очередь, способствует и запоминанию слов, значение которых определяется.

Итак, догадка при чтении — это результат сложной мыслительной деятельности по определению значения незнакомого иноязычного слова с привлечением опыта, а также языковых и контекстуальных элементов текста.

В рассматриваемой нами теории, помимо определения сущности догадки, содержатся сведения о её типах, выделяемых в разный исторический период и различными учёными. Например, представитель смешанных методов обучения иностранным языкам, господствовавших за рубежом в 30-е годы XX века, П. Хэлболдт выделил следующие виды догадки: этимологическая, по сходству, по ситуации. При этом учёный указывает на то, что, решая главную задачу практического владения языком, догадка помогает научиться свободно читать несложные тексты (П. Хэлболдт). В свою очередь, отечественные авторы (М.Н. Вятютнев, В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова) выделили догадку языковую, логическую, контекстуальную и межъязыковую. Как мы уже указывали выше, А.С. Левашов выделяет догадку языковую и контекстуальную.

При рассмотрении подходов к выделению типов догадки особую важность для нас представило мнение тех учёных, которые увязали явление «догадка» со словообразовательной деятельностью читающего.

Необходимость пристального внимания именно к феномену «словообразование», интерпретация его в свете методической науки была обусловлена тем фактом, что при чтении литературы на иностранном языке обучающийся / читающий встречает новые / незнакомые слова, которые зачастую образуются на основе слов, уже имеющихся в данном языке. Как показывают лингводидактические исследования, появление незнакомых слов всегда отражает развивающуюся словообразовательную систему языка. Многие учёные утверждают, что появление большого количества новых / незнакомых

слов в разных языках связано с тем, что все изменения и процессы, происходящие в общественной жизни, находят непосредственное отражение в языке. Реализации потребности такого «обновления» служат средства словообразования. «Именно словообразовательный механизм, - по утверждению Е.А. Земской, — в первую очередь обеспечивает язык бесконечным разнообразием слов, отвечающих всем потребностям общения».

Всё сказанное позволяет подчеркнуть уникальную значимость словообразования как процесса, целиком ориентированного «на коммуникацию, на передачу знаний о мире, на структурирование тех элементов окружающего мира, которые в процессе деятельности субъект выделил и которыми овладел» Иначе говоря, ведущей функцией словообразования учёные считают познание реального мира через мир слов.

Литература

1. Азимов, Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) [Текст] / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. - СПб. : Златоуст, 2009.- 159 с.
2. Алексеева, В. В. Методика обучения переводу деловых писем с листа (китайский язык) [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В. В. Алексеева. — М., 2006. - 184 с.
3. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / Б. Г. Ананьев. - М. : Наука, 2007. - 380 с.
4. Арапов, М. В. Квантитативная лингвистика [Текст] / М. В. Арапов. — М. : Наука, 2008.- 185 с.
5. Балабан, М. А. Отбор и распределение английского словообразовательного минимума для средней школы [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / М. А. Балабан. - М., 2002. - 21 с.
6. Барышников, Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе [Текст] / Н. В. Барышников. - М. : Просвещение, 2003. - 159 с.
7. Безденежных, М. Л. Формирование потенциального словарного запаса при обучении русскому языку как иностранному [Текст] / М. Л. Безденежных, И. М. Берман, В. Д. Бухбиндер // Русский язык за рубежом. - 2008.-№4.-С. 60-68.
8. Белотелова, С. И. Отбор словообразовательного минимума немецкого языка для неязыкового вуза [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / С. И. Белотелова. - М., 2003. - 23 с.
9. Береговская, Э. М. Чтение - средство, цель, удовольствие [Текст] / Э. М. Береговская // Иностр, яз. в shk. - 2008. - № 3. - С. 43-45.
10. Берман, И. М. Языковая догадка [Текст] / И. М. Берман // Ученые записки. - Минск, 2007. - Вып. 6. - С. 23-25.