

8. Thomas L. The Youngest Science: Notes of a Medicine-Watcher. 2nd ed. – L.: Penguin Books, 1995. – 270 p.

ОСНОВНЫЕ НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА

Цику Л.Х., Арутюнов Э.К.
*МАОУ ВПО «Краснодарский
муниципальный медицинский институт
высшего сестринского образования»
Краснодар, Россия*

На современном этапе развития нашего общества необходимый и достаточный уровень коммуникативного потенциала не может быть обеспечен знанием только одного языка.

В связи с этим овладение иностранным языком, речевые механизмы на нем подвержены интерферирующему воздействию со стороны речевых механизмов.

С этим связано особое внимание отечественных и зарубежных лингвистов, психолингвистов и методистов к проблеме билингвизма (Б.В. Беляев, И.Л. Бим, Е.М. Верещагин, Ю.Д. Дешериев, Ф.А. Ибрагимбеков, В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев, А.А. Миролубов, О.Д. Митрофанова, Е.И. Пассов и др.), разным ее аспектам, методике овладения иностранным языком в разных условиях двуязычия.

Поскольку билингвизм, являясь комплексным сложным явлением, по-разному трактуется в научной литературе, то имеет смысл остановиться на терминологическом наполнении этого понятия.

В современной педагогической литературе под термином «билингвизм» понимается владение более чем одним языком и применение их на практике, причем как степень владения тем или иным языком, так и функциональное распределение языков в той или иной сфере взаимодействия и общения могут быть различными [3]. К разновидностям

билингвизма (определяемых по Е.М. Верещагину числом речевых действий, выполняемых билингвом) относятся:

- рецептивный (способность ориентироваться в двуязычных текстах по известной тематике, но не более того);
- репродуктивный (способность понимать и воспроизводить иноязычные тексты по известной тематике и проблематике);
- продуктивный (способность понимать и порождать тексты на соизучаемых языках) [49].

Кроме таких понятий, соотносимых со степенью (уровнем) владения языком «билингвом», в научно-педагогической литературе существуют понятия «чистый билингвизм», приобретенный в естественной двуязычной среде и «смешанный билингвизм», когда в одной и той же речевой ситуации человек употребляет то один, то другой язык. В зависимости от того, когда и в какой последовательности человек овладевает речевыми механизмами на иностранном языке, можно говорить также о координативном билингвизме, обеспечивающем порождение коммуникативно-приемлемой и правильной речи на обоих языках, и субординативном билингвизме, при котором доминирующим оказывается тот или иной язык [2].

Овладение несколькими языками сопровождается билингвистическим развитием личности, под которым понимается процесс перестройки речевых механизмов человека для взаимодействия, а позже для параллельного использования двух и более языковых систем, что на первых этапах усвоения языка требует формирования навыка переключения с языка на язык, а на более поздних – нейтрализации одной системы для создания благоприятных условий функционирования другой системы [6].

На первый план выходит проблема интеграции национального образования в мировое образовательное пространство. Создаются реальные условия взаимодействия образовательных систем различных государств и регионов (международные

образовательные проекты, Интернет и т.п.). Не уничтожая социального базиса культурного менталитета нации, государства, система образования любой страны ориентирована на интеграцию в международную образовательную среду. Этим обеспечивается реальное цивилизованное развитие современного общества.

Резюмируя сказанное, трудно не согласиться с тем, что знание социальных норм употребления иного языка является не менее значимым элементом владения им, чем знание его грамматических правил.

Что же тогда является конечной целью обучения, посредством чего достигается цель обучения?

Конечной целью обучения в рамках коммуникативно-деятельностного подхода является формирование коммуникативной компетенции в единстве всех ее составляющих: языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной компетенций.

В современной методике преподавания иностранного языка «коммуникативная компетенция» определяется, как способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности. Следует отметить, что введение понятия «компетенция» и ее составляющих в научный оборот отечественной лингводидактики связано с поисками более точного определения целей обучения, с выявлением содержательного компонента такой способности в виде знаний, навыков, умений, позволяющих участвовать в речевом общении в его продуктивных и рецептивных видах [5]. Базируется коммуникативная компетенция на ряде других компетенций: лингвистической (языковой), речевой, социокультурной, стратегической (компенсаторной), дискурсивной, предметной. Рассмотрим их подробнее.

Лингвистическая (языковая) компетенция – это владение знаниями о системе языка, о правилах функционирования

единиц языка в речи и способность с помощью этой системы понимать чужие мысли и выражать собственные суждения в устной и письменной формах.

Речевая компетенция означает знание способов формирования и формулирования мыслей с помощью языка, обеспечивающих возможность организовать и осуществить речевое действие (реализовать коммуникативное намерение), а также способность такими способами пользоваться для понимания мыслей других людей и выражения собственных суждений.

Социокультурная компетенция подразумевает знание учащимися национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка: их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры, а также способов пользования этими знаниями в процессе общения. Формирование такой компетенции на занятиях по языку проводится в контексте диалога культур с учетом различий в социокультурном восприятии мира и, в конечном счете, способствует достижению межкультурного понимания между людьми и становлению «вторичной языковой личности» [5].

Стратегическая (компенсаторная) компетенция – это компетенция, с помощью которой учащийся может восполнить пробелы в знании языка, а также речевом и социальном опыте общения в иноязычной среде.

Дискурсивная компетенция означает способность учащегося использовать определенные стратегии для конструирования и интерпретации текста.

Предметная компетенция – это способность ориентироваться в содержательном плане общения в определенной сфере человеческой деятельности [5].

Поскольку коммуникативная компетенция предполагает овладение умением порождать тексты в различных сферах общения по принятым канонам, следовательно, обучение должно быть подчинено решению основной задачи – воспро-

изводству и производству текстов, то есть формированию способности продуцировать тексты, овладению приемами текстовой деятельности. В связи с этим нам представляется оправданным выделение еще одного компонента – текстовой компетенции.

В рассматриваемом аспекте особого внимания заслуживает работа Н.С. Болотновой, в которой отражена структура текстовой компетенции. Она характеризуется автором, «во-первых, как комплекс знаний о тексте как форме коммуникации (его системно-структурной организации, смысловом развертывании, прагматике, стилистических и жанровых особенностях, теме и идее, ориентации на определенного адресата, воплощении конкретных целей и задач общения). Во-вторых, как набор опирающихся на эти знания навыков и умений личности осуществлять текстовую деятельность (создавать тексты и понимать их на основе смысловой интерпретации)» [1].

В понятие «текстовая компетенция» входит широкий спектр знаний, умений, навыков, способностей, связанных с написанием, восприятием, пониманием, интерпретацией, произнесением текстов различных по жанровой и стилистической принадлежности, а также готовность применять данные знания на практике.

В современной методике сформировалась текстоориентированная концепция, основополагающим принципом которой является коммуникативно-деятельностный подход. Обоснованием такого подхода считается современная теория текста, в рамках которой всякое целостное речевое высказывание, обладающее смысловой законченностью, классифицируется как текст и рассматривается в качестве формы коммуникации [4]. По словам И.В. Салосиной, характер текстовой деятельности определяется позицией субъекта по отношению к ее результату (тексту). Первичная текстовая деятельность направлена на создание и произнесение речевого целого, вторичная

– на восприятие, понимание, интерпретацию.

Современные варианты такого подхода реализуются в обучении в сотрудничестве и концепции коммуникативного иноязычного образования, предусматривающей органическое соединение в процессе обучения факторов языка и культуры страны изучаемого языка. Результатом такого обучения является формирование коммуникативной и социокультурной компетенций в их единстве.

Литература:

1. Болотнова, Н.С. Текстовая компетенция и пути ее формирования в школе / Н.С. Болотнова // Коммуникативно-деятельностный и текстоориентированный подходы к преподаванию русского языка. – Томск, 2010. – С. 66-76.
2. Верещагин, Е.М. Вопросы теории речи и методики преподавания иностранных языков / Е.М. Верещагин. – М.: Изд-во МГУ, 1969.
3. Де Цилла, Р. Что значит билингвальный? Формы и модели двуязычного обучения / Р. Де Цилла // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 6. – С. 65-71.
4. Салосина, И.В. Текстовая деятельность как основа профессиональной педагогической компетентности будущего учителя / И.В. Салосина // Вестник Томского государственного педагогического университета. Серия: Педагогика. – 2007. – Выпуск 7 (70). – С. 82-87.
5. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – 4-е изд. – М.: Филоматис: Изд-во «Омега-Л», 2010. – 480 с.
6. Яковлева, А.Л. Российский вариант билингвального образования европейской двуязычной школы / А.Л. Яковлева, А.В. Червонных // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 4. – С. 27-31.