

УДК 372.881.1

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ И ОБЩЕКУЛЬТУРНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПЕРВОКУРСНИКОВ

Сомова С.В.

ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина», Рязань,
e-mail: s.somova@rsu.edu.ru

В статье рассматривается взаимодействие общекультурных и профессиональных компетенций при обучении первокурсников иностранному языку, прослеживается связь при формировании профессиональной и лингвосоциокультурной компетенций. Автор исследует причины грамматических ошибок студентов на начальном этапе обучения и предлагает использовать учебный перевод, обучение компрессии текста для формирования билингвальной компетенции обучающихся.

Ключевые слова: общекультурные и профессиональные компетенции, обучение иностранному языку в вузе на начальном этапе, лингвосоциокультурная компетенция, билингвальная компетенция

PROFESSIONAL AND CULTURAL COMPETENCE IN TEACHING FIRST YEAR STUDENTS FOREIGN LANGUAGES

Somova S.V.

Ryazan State University named for S.A. Esenin, Ryazan, e-mail: s.somova@rsu.edu.ru

The article describes ways of correlating professional and cultural competences in teaching first year students foreign languages. The author explains the reasons for a great number of grammar mistakes in students' written and oral speech and proposes techniques to minimize the influence of the mother tongue: translation practice, summary making and others. These techniques help to form linguosociocultural and bilingual competences.

Keywords: cultural and professional competence, teaching English to first year university students, linguosociocultural competence, bilingual competence

Согласно Федеральному образовательному стандарту высшего профессионального образования бакалавр по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование «готовится к следующим видам профессиональной деятельности: педагогическая; культурно-просветительская; научно-исследовательская» [9, с. 3]. В РГУ имени С.А. Есенина ООП осваивается одновременно по двум профилям направления подготовки – история и английский язык, обществознание и английский язык.

Перечисленные в стандарте виды деятельности находят отражение в общекультурных и профессиональных компетенциях, которыми должен овладеть студент. Так, будущий учитель иностранного языка на практических занятиях по английскому языку должен овладеть иностранным языком «на уровне, позволяющем получать и оценивать информацию в области профессиональной деятельности из зарубежных источников (ОК-10)» [9, с. 6]. Владение иностранным языком с целью преподавания предполагает формирование коммуникативной и лингвосоциокультурной компетенций, которые, по мнению Л.П. Костиковой, являются частью «общей профессиональной компетентности, связанной с профессиональной самореализацией и самоактуализацией лич-

ности в условиях межкультурного взаимодействия» [4, с. 14].

Не все студенты-первокурсники имеют достаточную подготовку по иностранному языку, чтобы легко справиться с основной образовательной программой по двум профилям. Ликвидировать этот пробел помогает коррекционный курс по английскому языку, который предлагается пройти первокурсникам. Это дополнительные четыре часа занятий практическим английским в неделю. На занятиях студенты восполняют пробел в знаниях лексики и грамматики английского языка, учатся читать тексты с естественной скоростью и безошибочностью, развивают умения составлять монологические и диалогические высказывания. Таким образом, студенты приближаются к овладению профессиональной компетенцией, связанной с владением иностранным языком.

Среди других общекультурных компетенций хотелось бы акцентировать внимание на «способности логически верно выстраивать устную и письменную речь (ОК-6)» [9, с. 5]. Эта способность должна в равной степени проявляться как на родном, так и на иностранном языке. Таким образом, она способствует формированию общей профессиональной компетенции –

«владение основами речевой профессиональной культуры (ОПК-3)» [9, с. 6], а также профессиональной компетенции в области педагогической деятельности – «способности разрабатывать и реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях (ПК-1)» [9, с. 7]. Эта способность может проявляться как в педагогической, так и в научно-исследовательской деятельности.

Отдельные студенты уже на первом курсе выступают на студенческой научной конференции с докладами, что также способствует развитию речи, логики, навыков анализа и синтеза. Тематика докладов носит общий характер, но тем или иным способом связана с изучением иностранных языков, например «Лингвистические и психологические предпосылки изучения иностранных языков», «История полиглотов или полиглоты в истории», «Стратегии сближения и стиль коммуникации англичан и русских». Опыт публичного выступления, углубленного изучения лингвистической проблематики, краткого изложения по вопросу исследования – все это способствует формированию общекультурных и профессиональных компетенций будущего педагога.

Что касается непосредственно учебного процесса, то в первом семестре, в период вводного лексико-грамматического курса студенты еще не имеют возможности строить тексты на иностранном языке достаточной длины. Но обильное чтение на иностранном языке дает им возможность пополнять свой активный и рецептивный словарь. После чтения рассказов на английском языке студенты еженедельно пишут краткий пересказ на русском языке, который позволяет преподавателю проверить понимание содержания прочитанного и логику построения высказывания. Через некоторое время, когда студенты овладеют достаточным для построения высказывания на иностранном языке фонетическим и лексико-грамматическим материалом, они получают задание написать краткий пересказ на английском языке, используя свой русский текст.

Учебный перевод способствует формированию билингвальной компетенции на начальном этапе, так как в процессе перекодирования мысли, сформулированной на родном языке, можно проследить сходства и различия в способах выражения мысли в разных языках. Несколько замедленный темп устной речи при устном кратком пересказе на начальном этапе становления речевого механизма иностранного языка объясняется тем, что формирование билингвального сознания является дли-

тельным процессом и не завершено к концу первого года обучения.

Компрессия текста считается чрезвычайно полезной при овладении иностранным языком. Так, например, Г.В. Рогова отмечает, что «самый процесс сжатия текста, перебор и отбор фактов и идей исходного текста и их материальной оболочки является активным мыслительным процессом, при котором происходит глубокое проникновение в смысл» [7, с. 159]. При этом результат компрессии может служить наглядным свидетельством понимания или непонимания прочитанного, а затем вторичные тексты могут быть использованы учащимися при подготовке устного высказывания. Так осуществляется взаимосвязь письма, чтения и говорения как видов речевой деятельности.

Мы присоединяемся к мнению Т.К. Цветковой, что «письменная речь на иностранном языке (при соответствующей постановке заданий) представляет богатейшие (и до сих пор не оцененные) возможности для формирования иноязычного механизма порождения речи», т.к., во-первых, «с ее помощью можно формировать действие сокращения развернутого высказывания до общей смысловой схемы», а во-вторых, «письменная речь предоставляет широкие возможности для обучения сознательному конструированию высказывания» [8, с. 70].

Обилие грамматических ошибок в письменной и устной речи первокурсника объясняется тем, что грамматическая система родного языка, которая уже сформирована в сознании, оказывает влияние на формирование грамматической системы иностранного языка. Они непременно вступают в контакт, что влечет за собой естественную интерференцию. Под влиянием родного языка, по его образу и подобию обучающиеся конструируют высказывание, которое с точки зрения грамматики иностранного языка является неверным.

Качество и количество ошибок в речи обучаемого будет зависеть от того, как ему будет представлен иностранный язык и каким действиям с этим языковым материалом он будет обучаться. Возникновение повторяющихся, регулярных ошибок в речи русскоязычных обучаемых при овладении иностранным языком порождается тем, что:

а) русскоязычное сознание подводит иностранный язык под свою систему понятий;

б) механизм порождения речи, сформированный родным языком, не годится для непосредственного порождения высказываний на иностранном языке.

В отечественной традиции преподавания иностранных языков грамматика всегда

рассматривалась как важная составляющая часть обучения. Грамматическая правильность речи – один из критериев оценки уровня владения иноязычной речью. Как правило, учебный материал составляется или подбирается авторами учебников так, чтобы включить в него определенные грамматические явления, подлежащие тренировке. Несмотря на то, что учебники обеспечивают отбор грамматического и лексического материала в сочетании с широкой практикой во всех видах речевой деятельности, языковые единицы предъявляются и отрабатываются, как правило, изолированно в одном из множества значений и без дифференцировки от других значений, существующих у той же категории в английском языке, и тем более без соответствующей дифференцировки от значений категорий, совпадающих, отличающихся или отсутствующих в родном языке.

Результатом является то, что обучаемый получает представление об использовании отдельного грамматического явления в ограниченном контексте, не имея возможности проследить использование, а тем более, самому использовать образец в других, менее стереотипизированных контекстах. В таких случаях формируется искаженное представление об иностранном языке. Так, например, наличие различных способов выражения действия в будущем в английском языке затрудняет для обучаемого перевод простого предложения «Я еду завтра в Москву». Наличие маркера «завтра» ассоциируется в сознании с употреблением будущего времени, а не Present Progressive для выражения запланированного действия в будущем. Это происходит, если не обобщены все способы выражения действия в будущем в английском языке и не установлены соответствия с русским языком.

Иными словами, учащиеся ориентируются на внешние, формальные признаки, не понимая смысла используемых ими форм. Вслед за Д.А. Леонтьевым, мы понимаем под смыслом место в системе, т.е. то, что каждое явление языка понимается не изолированно и не как соответствующее или сходное некоторому явлению родного языка, а с точки зрения его роли в системе языка и языковой картине мира другого народа [5].

Так, например, Ж.Л. Витлин утверждает, что «в ходе овладения иностранным языком, особенно на начальных этапах, когда у человека отсутствуют средства для оформления мыслей на новом для него языке, вся аналитико-синтетическая деятельность мозга и производные процессы сравнения, обобщения, конкретизации и абстракции происходят с постоянной опорой на родной

язык учащихся» [2, с. 55]. Внутренние законы своего языка человек чувствует имплицитно. Механизм порождения речи на родном языке автоматизирован и неосознаваем, он не поддается анализу. Порождение речи на иностранном языке не может быть неосознанным, потому что на начальных этапах овладения иностранным языком порождение иноязычного высказывания идет как перевод с родного языка.

Решение проблемы нам представляется в том, чтобы:

а) представить обучаемому иностранный язык как иную понятийную систему;

б) обучать действию перекодирования содержания с родного языка на иностранный, которое составляет основу формирования речевой системы на иностранном языке.

При использовании на начальном этапе обучения иностранному языку учебного перевода, предусматривающего действие перекодирования с одного языка на другой, мы стремимся в конечном итоге сформировать билингвальную компетенцию, т.е. способность переключаться с родного языка на иностранный, пользоваться двумя языками попеременно в зависимости от условий речевого общения, не нарушая норм иностранного языка.

Таким образом, на начальном этапе обучения уровень развития билингвальной можно диагностировать, применяя перевод с родного языка на иностранный. Построение фразы на иностранном языке, по крайней мере, на начальном этапе обучения, невозможно без рассуждения, размышления, принятия решения о выборе адекватных языковых средств. Именно в процессе перевода студент развивает точность, гибкость филологического мышления. Как показал эксперимент, проведенный В.С. Борисовым, результаты по переводу «показывают высокую степень корреляции с результатами, полученными в ходе традиционных форм проверки уровня языковой компетенции (устный экзамен, тестирование, различные формы письменных работ)» [1].

В практике преподавания используются различные варианты переводческой деятельности: параллельные тексты, или перевод с ключом, «обратный» перевод и другие. В.Н. Комиссаров отмечает, что «занятия переводом побуждают учащихся обращать внимание на тончайшие нюансы семантики и коннотативных аспектов языковых единиц, раскрывают своеобразие системной организации и функционирования языков, особенности картины мира, создаваемой каждым языком, общее и особенное в культуре и мышлении представителей разных языковых коллективов» [3, с. 5].

Данная профессиональная компетенция, предполагающая владения иностранным языком как инструментом педагогической деятельности, непосредственно связана с общекультурной компетенцией, которая предусматривает «готовность к толерантному восприятию социальных и культурных различий (ОК-14)» [9, с. 6]. В данном случае культурными различиями являются различия, проявляющиеся в грамматическом строе иностранного языка и языковой картине мира инофона.

Мы приходим к выводу о том, что профессиональные и общекультурные компетенции при обучении иностранному языку взаимосвязаны и дополняют друг друга, помогая становлению будущего специалиста в области педагогической деятельности.

Список литературы

1. Борисов В.С. Обратный перевод как средство измерения билингвальной компетенции студента языкового вуза // Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 50-летию научно-педагогической деятельности профессора Г. В. Роговой. – М.: МПГУ, 2002. – С. 49-51.
2. Витлин Ж.Л. Проблемы обучения учащихся активному и пассивному владению языком // Иностр. языки в школе. – 2003. – № 3. – С. 7-12.
3. Комиссаров В.Н. Лингвистика перевода. – М.: Международные отношения, – 1980.
4. Костикова Л.П. Формирование лингвосоциокультурной компетентности студентов на основе акмеологического подхода // Вестник РГУ имени С.А. Есенина №1 (42). – Рязань: РГУ имени С.А. Есенина, 2014.
5. Леонтьев Д.А. Психология смысла. – М.: Смысл, 1999.
6. Сомова С.В. Адаптация зарубежных курсов английского языка к потребностям русскоязычных обучаемых в контексте диалога двух культур (начальный этап, языковой вуз): Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2004.
7. Рогова Г.В. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991.
8. Цветкова Т.К. Теоретические проблемы лингводидактики. – М.: Компания Спутник+, 2002.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование, 2011.