

УДК 811

ОВЛАДЕНИЕ СТУДЕНТАМИ МНОГОЯЗЫЧНОЙ РЕЦЕПТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИЕЙ

Ключевые слова: деятельностный подход; многоязычная рецептивная компетенция; асимметричная компетенция; языковое сознание; осознанный процесс усвоения; механизм восприятия.

Евдокимова Н.В.

*кандидат педагогических наук, доцент,
заведующая кафедрой иностранных языков
для гуманитарных специальностей
Ростовского-на-Дону государственного
экономического университета «РИНХ»*

Изменения в экономической и общественно-политической жизни в нашей стране и в мире в целом потребовали коренного изменения стратегии и тактики подготовки выпускников вузов. Требования к уровню владения иностранным языком также значительно возрастают. Одной из новых задач в практике обучения иностранным языкам является многоязычие. В последнее время концепция многоязычия стала определяющей в подходе Совета Европы к проблеме изучения языков. «Многоязычие – это не многообразие языков, которое можно понимать как знание нескольких языков или сосуществование нескольких языков в данном сообществе. Языковое многообразие может быть достигнуто путем увеличения числа языков, предлагаемых для изучения, или мотивируя учащихся к изучению нескольких иностранных языков, поощряя возможность изучать несколько иностранных языков» [13, с. 4]. Решение этой новой сложной задачи потребовало поиска новых подходов к обучению иностранным языкам, опоры на новые концепции учения в сочетании с уже прочно зарекомендовавшими себя методами.

Особенностью настоящего времени является интенсивное использование новых зарубежных курсов и программ, авторы которых сводят до минимума опору на родной для обучающихся язык. Еще одной особенностью таких курсов является сведение к минимуму или полный отказ от сообщения знаний о языке при постановке только практических целей изучения иностранного языка: формирования коммуникативных умений в экспрессивной и импрессивной речи. К достоинствам этих курсов относятся хорошая техническая оснащённость и высокое качество аудио-, видео- и полиграфических материалов, естественность речевых ситуаций, наличие экстралингвистической информации,

неизвестной начинающему и важной для речевой коммуникации.

Практика внедрения таких курсов показывает, что взрослый обучающийся не просто хочет, чтобы иноязычная речь была ему понятна, но и спрашивает «почему» и «зачем», и только получив ответы на свои вопросы, опираясь на сопоставление с родным языком, соглашается следовать логике курса. Это явление получило объяснение в психологической концепции о противоположной направленности овладения родным и иностранным языками: «Если развитие родного языка начинается со свободного, спонтанного пользования речью и завершается осознанием речевых форм и овладением ими, то развитие иностранного языка начинается с осознания языка и произвольного овладения им и завершается свободной спонтанной речью» [2, с. 266].

В российской методической школе имеются хорошо разработанные традиции опоры на сознание при обучении иностранным языкам. Сторонники сознательно-сопоставительного метода (Л.В. Щерба, З.М. Цветкова, С.К. Фоломкина и др.) постоянно стремились сочетать фундаментальные знания о языке с углубленным целенаправленным формированием практических умений. В XXI в. даже представители отечественных методических направлений, ставящих только практические цели – овладение речью, речевыми умениями, а не системой языка; развитие у обучаемых коммуникативной способности, – предлагают развивать коммуникативные речевые действия на базе определенных знаний о языке. Хотя здесь им отводится роль вспомогательных, сопутствующих средств.

Особую роль в решении вопроса о степени осознания языковых явлений и произвольного овладения иноязычной речью играет деятельностная теория учения П.Я. Гальперина. Данная теория

позволяет формировать у обучающихся общий метод анализа явлений в заданной предметной области. Соблюдение требований этой психолого-педагогической концепции ведет к полной перестройке содержания и методов обучения. Высокий практический эффект применения такого подхода при обучении иностранным языкам доказан целым рядом исследований (О.Я. Кабанова, В.В. Милашевич, Т.Б. Кучерова-Клементьева, Э.В. Маруга, Д.А. Румпит, Е.В. Рыбакова, Е.А. Макарова и др.)

В данной статье мы поставили задачу проследить условия формирования многоязычной рецептивной компетенции при условии применения прогрессивной современной технологии обучения («метода обучения методу»). Авторы «Общевропейских компетенций», указывая на взаимосвязь между процессами использования языка и его изучения, отдали предпочтение деятельностному подходу, поскольку в нем пользователи и изучающие язык рассматриваются как «субъекты социальной деятельности», т.е. как «члены социума, решающие задачи... в определенных условиях, в определенной ситуации, в определенной сфере деятельности» [13, с. 8]. При применении деятельностного подхода «под решением задачи понимаются действия, производимые одним человеком или группой людей, каждый из которых стратегически использует конкретные компетенции для достижения определенного результата» [там же]. Помимо этого, деятельностный подход «позволяет учитывать весь диапазон личностных характеристик человека как субъекта социальной деятельности, в первую очередь когнитивные, эмоциональные и волевые ресурсы» [там же]. Мы присоединяемся к выбору деятельностного (личностно-деятельностного) подхода к обучению иноязычным речевым компетенциям, тем более что наш собственный опыт про-

ведения исследований в русле этого подхода с 70-х гг. прошлого века по настоящее время свидетельствует о его высокой практической эффективности.

Для выявления психолого-педагогических условий образования рецептивной компетенции и для их однозначного толкования рассмотрим деятельность извлечения информации из иноязычного текста (перевод с ИЯ на РЯ, «переводопонимание») как основу рецептивной компетенции, тем более что выбранная деятельность является одним из основных умений, формируемых при изучении иностранного языка в неязыковом вузе. Рецептивная компетенция может проявляться как при извлечении информации из иноязычного текста как при чтении, так и при восприятии речевого сообщения на слух. Психологический механизм рецепции в обоих случаях имеет как общие, так и особенные черты. Отличия состоят в работе органов восприятия при распознавании зрительных или звуковых сигналов. Восприятие на слух требует умения мгновенно распознавать звуковую форму речевых единиц (в различных вариантах их произношения), а зрительное распознавание может производиться в индивидуальном темпе и позволяет вернуться к непонятному фрагменту после обращения к справочнику. Сам механизм восприятия остается неизменным: распознавание формы – понимание ее содержания – переработка выделенного содержания в соответствии с целями и задачами реципиента. Специфика рецептивной компетенции при чтении позволяет экстериоризировать («вывести наружу») и проанализировать данную компетенцию. Понимание письменной речи – чтение – несет в себе, помимо коммуникативной функции, наиболее ярко выраженную когнитивную функцию. «Понимание текста – это процесс перевода смысла этого текста в любую другую форму его

закрепления. Это может быть процесс парафразы, пересказа той же мысли другими словами. Это может быть процесс перевода на другой язык. Это может быть процесс смысловой компрессии (сжатия), в результате чего может образовываться «мини-текст», воплощающий в себе основное содержание исходного текста, – реферат, аннотация, резюме, набор ключевых слов... Вообще понято то, что может быть иначе выражено» [11, с. 432–433].

При таком толковании понимания текста мы имеем право ввести в процесс нашего анализа как формирование устной рецептивной компетенции (по крайней мере, ее первую и основную составляющую – понимание), так и формирование чтения (понимания) на иностранном языке. Основой, психологической сущностью обоих процессов является понимание.

В отечественной методике преподавания иностранных языков уже давно существуют две основные точки зрения на природу рецептивной компетенции, продуктом которой является понимание устного или письменного иноязычного текста, извлечение информации из текста. Первая трактует данную компетенцию как результат беспереводного понимания (чтения без перевода, «мгновенного» понимания на слух). Вторая – как переводное понимание (чтение с переводом, перевод) иноязычного текста.

Сторонники первой точки зрения (И.М. Берман, В.Б. Бернштейн, И.И. Китросская, А.П. Старков, С.А. Шаншиева и др.) приводят множество аргументов того, что чтение и перевод – два совершенно различных, в чем-то несовместимых вида речевой деятельности. Утверждают даже, что перевод – не вид речевой деятельности, а, как писал Б.В. Беляев, «особый мыслительный процесс» [1, с. 151]. Поэтому, считают сторонники данной точки зрения, если целью является извлечение информации

из иноязычного текста, то необходимо обучать «беспереводному чтению»: суть чтения «заключается во всех случаях в извлечении читающим необходимой информации, заключенной в тексте. В этом плане в реальной жизни функционирует чтение про себя с непосредственным пониманием читаемого в процессе чтения, овладение которым и составляет одну из целей обучения иностранному языку» [16, с. 119].

Одним из основных аргументов в пользу беспереводной концепции понимания иноязычного текста является тот факт, что иногда читающий понимает, о чем идет речь в тексте, но не может перевести его. Мы согласны с О.Д. Мешковым [12, с. 33], что в данном случае (если действительно имеется понимание) речь идет не о невозможности перевести, а лишь о затруднении во внешнем оформлении перевода.

Еще одним аргументом в защиту концепции беспереводного понимания иноязычного текста, по мнению ее сторонников, является наличие различных уровней понимания иноязычного текста, причем лишь некоторые из уровней допускают перевод. Так, З.И. Клычникова выделяет 7 уровней понимания иноязычного текста: от понимания отдельных слов текста (без адекватного понимания его смыслового содержания) до полного понимания текста – понимания всех трех планов информации: логического, эмоционального и волевого [8, с. 98–101]. На наш взгляд, о понимании текста можно говорить лишь тогда, когда читающий адекватно извлекает всю основную информацию, заложенную как в целом тексте, так и в каждом отдельном его предложении. Этапы же понимания лишь отдельных слов, словосочетаний – это, на наш взгляд, факторы, показывающие, что деятельность чтения иноязычного текста еще не сложилась, что обучающемуся не хватает знаний для полноцен-

ного извлечения информации из текста, что не сформированы отдельные элементы данной деятельности. Как справедливо отмечает Е.И. Пассов, «извлечение информации из текста возможно лишь тогда, когда развито умение читать» [14, с. 181]. Кроме того, наличие именно таких этапов понимания текста обусловлено определенной моделью усвоения данной деятельности и не является обязательным, что мы покажем далее.

Все большее распространение получает иная точка зрения на деятельность, целью которой является извлечение информации из иноязычного текста: эта деятельность рассматривается как переводное понимание, «переводопонимание» [12, с. 322]. Данной точки зрения придерживается ряд авторов (Л.В. Щерба, Е.Н. Драгунова, Г.И. Краснощекова, М.И. Раук, Г.И. Ноткина, З.М. Цветкова, А.А. Пумпянский, Р.Г. Синев и др.).

По словам Р.Г. Синева, поскольку достижение беспереводного понимания невозможно в условиях неязыкового вуза и аспирантуры, «мы вправе на сегодняшний день считать синонимами термины “чтение научно-технической литературы” и “перевод научно-технической литературы”» [15, с. 40].

В доказательство второй точки зрения авторы приводят экспериментальные данные, говорящие о том, что зачатки мышления на иностранном языке начинают появляться у студентов языковых вузов лишь к концу второго года обучения. Более того, на протяжении всего периода обучения в языковом вузе невозможно добиться полностью беспереводного понимания текста: «всякий раз в момент осмысления неклишевого отрезка информации остается сопровождение родной речью» [9, с. 14].

Высказывания авторов, занимающихся вопросами понимания текста,

указывают на невыясненность сущности процесса беспереводного понимания и способов его формирования [1, с. 106], на отсутствие возможности определить границу между быстрым переводным пониманием и беспереводным пониманием [10, с. 136]. Эти факты также служат аргументами для того, чтобы использовать в качестве рабочей концепцию переводного понимания иноязычного текста. Кроме того, сама практика обучения дает примеры, подтверждающие, что студенты и аспиранты не довольствуются простым беспереводным прочтением текста там, где «требуется точное извлечение информации из текста, полноценное его понимание» [12, с. 35].

Мы придерживаемся второй точки зрения на деятельность, имеющую целью извлечение информации из иноязычного текста, полагая, что адекватное извлечение информации из текста в условиях обучения в неязыковом вузе возможно через первоначальный полный развернутый перевод иноязычного текста. Мы будем пользоваться в основном термином «перевод», имея в виду деятельность, продуктом которой является извлеченная из иноязычного текста информация. При этом деятельность перевода будет рассматриваться безотносительно к тому, в какой форме выражается ее продукт: письменный текст, устный перевод вслух, перевод при чтении «про себя». В последнем случае можно говорить об эквивалентности деятельности перевода и переводного понимания.

Понимание иноязычного текста требует формирования общего метода ориентации в иноязычном тексте, умения переводить текст на родной язык, умения понимать текст без перевода как свернутый вариант первоначально полного, развернутого анализа и перевода иноязычного текста. Общая идея заключается в разъяснении принципов

«устройства» иностранного языка. Лишь через постижение основного «механизма устройства» языка возможна разумная, сознательная тренировка речевых умений. В процессе выполнения специально организованных заданий у обучающихся формируется общее представление о двух сторонах языка: о содержании (смысловая сторона) и форме (формально-грамматическая сторона). Так как содержательная сторона в традиционном обучении не выступает объектом специального усвоения, то показ данного объекта является отдельной задачей. Кроме того, в содержательной стороне различных языков выделяются одни и те же компоненты глубинной структуры и связи между ними, что позволяет показать существенные свойства языка как общественного явления на базе одного языка. За основу единиц анализа глубинной структуры нами взяты компоненты, выделенные О.Я. Кабановой и П.Я. Гальпериным [7].

Формирование ориентировки в формально-грамматической структуре языка на уровне предложения состоит в умениях разбивать предложение на элементы (словосочетания, группы личных и неличных глагольных форм) и в умении ориентироваться внутри этих элементов. Зная формально-грамматические показатели каждого конкретного иностранного языка, можно ориентироваться в структуре предложения этого языка. Набор показателей в любом конкретном языке ограничен. Знание обобщенных функций формально-грамматических показателей обеспечивает ориентировку в поверхностной структуре иноязычного предложения. Формально-грамматические показатели почти всегда позволяют выделить схему глубинной структуры предложения, которая подлежит развертыванию в зависимости от лексических значений слов предложения. Подробное описа-

ние механизма перевода и технологии обучения переводному, а затем и беспереводному пониманию иноязычного текста см. в [3–6].

После 20–30-часового обучения с помощью данной технологии обучающиеся, опираясь на обобщенную системную ориентировку в языке, приобретают умение переводить тексты с незнакомых им иностранных языков. Они самостоятельно выделяют предметно-специфические знания, необходимые для ориентировки в формально-грамматической структуре незнакомого языка, работая с грамматическими справочниками относительно непродолжительное время, а затем осуществляют перевод со словарем оригинальных текстов с незнакомых иностранных языков. Качество таких переводов при сопоставлении не уступает, а иногда даже превосходит качество переводов студентов, заканчивающих программу изучения данных языков в неязыковом вузе. Умение переводить с изучавшегося ранее (в нашем случае – английского) языка значительно улучшается, так как свободное владение способами выражения выделенного по формально-грамматическим показателям содержания опирается на обобщенные системные знания.

Для последующей тренировки речевых умений можно использовать различные материалы, в том числе и новые зарубежные курсы. Если на начальном этапе у обучающихся сформировано осознанное общее представление о системе изучаемого языка, то усвоение речевой деятельности будет значительно более успешным.

Литература

1. Беляев, Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б.В. Беляев. М., 1965.
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // Собр. соч. М.: Педагогика, 1982. Т. 1.
3. Евдокимова, Н.В. Методологические аспекты компетентностного подхода к обучению иностранным языкам / Н.В. Евдокимова. Ростов н/Д: РГЭУ «РИНХ», 2007.
4. Евдокимова, Н.В. Основы перевода: учеб. пособие для студентов всех специальностей / Н.В. Евдокимова. Ростов н/Д: РГУПС, 2004.
5. Евдокимова, Н.В. Преподавание основ многоязычия как цель изучения иностранного языка / Н.В. Евдокимова // Высшее образование в России. М., 2007. № 10. С. 144–147.
6. Евдокимова, Н.В. Развитие познавательной способности студентов при формировании многоязычной рецептивной компетенции / Н.В. Евдокимова // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 1. С. 182–190.
7. Кабанова, О.Я. Языковое сознание как основа формирования речи на иностранном языке / О.Я. Кабанова, П.Я. Гальперин // Управление познавательной деятельностью учащихся. М.: Изд-во МГУ, 1972. С. 109–133.
8. Клычникова, З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: пособие для учителей / З.И. Клычникова. М.: Просвещение, 1973.
9. Королев, С.И. К вопросу об уровне беспереводного владения иностранной речью / С.И. Королев // Вопросы методики обучения иностранным языкам. Минск, 1968. С. 13–17.
10. Кусков, В.В. О развитии навыков спонтанного понимания немецкого научного текста / В.В. Кусков // Чтение. Перевод. Устная речь. Л.: Наука, 1977. С. 134–147.
11. Леонтьев, А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А.А. Леонтьев // Избр. психол. труды. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2004.
12. Мешков, О.Д. О переводном и беспереводном методах обучения пониманию иностранного текста по специальности (в порядке дискуссии) / О.Д. Мешков // Лингвистика и методика преподавания иностранных языков. М.: Наука, 1976. С. 26–38.
13. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка / Департамент по языковой политике, Страсбург. М.: Изд-во МГЛУ, 2005.
14. Пассов, Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е.И. Пассов. М.: Русский язык, 1977.
15. Синев, Р.Г. К типологии грамматических ошибок, допускаемых взрослыми учащимися в процессе обучения чтению и переводу немецкого научного текста / Р.Г. Синев // Лингвистика и методика преподавания иностранных языков. М.: Наука, 1976. С. 38–47.
16. Старков, А.П. Обучение английскому языку в средней школе / А.П. Старков. М.: Просвещение, 1978.