

Рябцева Е. В.

ОВЛАДЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИЕЙ СТУДЕНТАМИ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ВУЗЕ

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2008/2-3/84.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2012. № 2 (9): в 3-х ч. Ч. III. С. 195-198. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2008/2-3/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

культурах могут быть связаны с нетождественными коммуникативными ситуациями, с различными стереотипами поведения.

Национальное своеобразие речевого поведения может затрагивать не только стилистику, но и некоторые более глубокие области языка - его грамматику и высокочастотную лексику. Например, в корейском языке категория вежливости насчитывает семь ступеней: 1) почтительная, 2) уважительная, 3) форма вежливости, характерная для женской речи, 4) учтивая, 5) интимная, 6) фамильярная, 7) покровительственная. Для каждой формы вежливости характерен свой набор грамматических, словообразовательных, лексических показателей. Существуют также грамматические и лексические синонимы, основное различие между которыми состоит в том, что они сигнализируют разную степень вежливости.

Современные представления о функциях языка, т.е. о его роли или назначении в жизни общества) могут быть систематизированы в соответствии со структурой коммуникативного акта как базового понятия теории коммуникации.

Основные компоненты коммуникативного акта таковы:

Референция (лат. *referre* - сообщать, докладывать; называть; соотносить) - это содержание сообщения. В осуществлении референции, т.е. в сообщении определенной информации, состоит коммуникативная функция языка/речи. Это главная функция языка и основная функция большинства коммуникативных актов. С референцией связана и вторая важнейшая функция языка - познавательная.

С *адресантом* (отправителем сообщения) и *адресатом* (получателем сообщения) связаны такие функции, как регулятивная, или призывно-побудительная, т.е. функция регуляции поведения адресата со стороны отправителя сообщения; экспрессивная, или эмотивная, функция состоящая в выражении субъективно-психологического состояния говорящего. Если цель конкретного коммуникативного акта состоит в том, чтобы наладить - или упрочить *контакт* между его участниками, то язык выступает в фатической функции. *Код* в речевой коммуникации - это тот язык или его вариант (диалект, сленг, стиль), который используют участники данного коммуникативного акта. Если высказывание направлено на то, чтобы пояснить характер использования кода (языка), то имеет место метаязыковая функция. *Сообщение* понимается как процесс и результат порождения речи, т.е. текст. "Направленность (*Einstellung*) на *сообщение*, как таковое, сосредоточение внимания на сообщении ради него самого - это *поэтическая*, или эстетическая функция языка".

Коммуникативная и познавательная функции являются основными. Они почти всегда присутствуют в речевой деятельности, поэтому их иногда называют функциями языка, в отличие от остальных, не таких обязательных, функций речи. По-видимому, не бывает сообщений, выполняющих только одну функцию, но можно говорить о преобладании той или иной функции в конкретном речевом акте.

Список использованной литературы

1. **Бенедиктов С. Б.** Лексикологический анализ одновременного восприятия и воспроизведения речи: Автореф. канд. дисс. - Вильнюс, 1974.
2. **Богородцкий В. А.** Очерки по языковедению и русскому языку. - М., 2004.
3. **Встречи этнических культур в зеркале языка.** - М., 2002.
4. **Якобсон Р.** Введение в анализ речи. Различительные признаки и их коррелянты / Р. Якобсон, Г. Фант, М. Хале / Пер. с англ. // Новое в лингвистике. - М., 1962. - Вып. 2.

ОВЛАДЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИЕЙ СТУДЕНТАМИ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ВУЗЕ

Рябцева Е. В.

Тамбовский государственный технический университет

Основная глобальная цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе - приобретение обучающимися коммуникативной компетенции, уровень которой позволяет использовать иностранный язык практически как в профессиональной (производственной и научной) деятельности, так и для самообразования. Наиболее распространенное понятие «коммуникативная компетенция» в современной лингводидактике подразумевает трехуровневую модель [Богданов 1990; Ыйм 1987; Hatch 1992], в которую традиционно включают:

- лингвистическую компетенцию, то есть умение оперировать арсеналом разноуровневых средств языка;
- энциклопедическую компетенцию, то есть умение пользоваться знаниями различных предметных областей, включая профессиональную деятельность специалиста;
- интерактивную компетенцию, то есть умение устанавливать и поддерживать речевой контакт с партнером, соблюдая правила общения, принятые в иноязычном социуме [Кочеткова 2000].

Как показывает анализ научно-педагогической и учебно-методической литературы, мнения большинства современных авторов в отношении **классификации целей и задач обучения ИЯ** в техническом вузе расходятся. Одни авторы стремятся к обобщению, а другие не учитывают всех аспектов обучения ИЯ в техническом вузе. Так, например, Нистратова Е. В. трактует цели обучения иностранному языку в широком смысле как *планируемый результат* учебно-воспитательного процесса, в котором отражаются изменения, происхо-

дящие в знаниях, умениях, личностных качествах, профессиональной компетенции, ценностных ориентациях мировоззренческого, социокультурного, интеллектуального характера [Нистратова 1999].

Как утверждает Попов И. Б., цели обучения иностранным языкам во всех учебных заведениях совпадают (практическая, общеобразовательная и воспитательная): ведущей целью обучения является **практическая (коммуникативная)** - формирование умений и навыков устной речи и чтения. Отличия имеют устанавливаемая для технических вузов тематика устной речи и чтения, а также языковой материал. Он считает, что требования к речевым умениям студентов сводятся в основном к следующему:

1. Воспринимать на слух иностранную речь и говорить на иностранном языке в пределах языкового материала и тематики.

2. Читать и понимать без словаря основное содержание общественно политических и научно- популярных текстов; читать с полным пониманием подобные тексты с помощью словаря [Попов 2003].

Мачнева В. В. приводит следующую классификацию целей обучения иностранному языку в вузе, которая представляется достаточно спорной:

- **образовательные**: формирование практических умений (чтение, письмо, говорение, аудирование), знаний о языке как о системе, развитие коммуникативных навыков и навыков самостоятельной работы;

- **воспитательные**: формирование коммуникативной компетенции, т.е. ознакомление с культурой, ценностями людей, говорящих на этом языке;

- **развивающие**: формирование критического мышления и познавательных потребностей [Мачнева 2000]. При этом главная цель обучения «формирование коммуникативной компетенции» становится всего лишь воспитательной целью обучения.

В данном случае наиболее правильной представляется точка зрения Табастаевой В. Н, Обуховой Н. А., Булатовой Д. В. и др., которые акцентируют свое внимание на том, что некоторые специалисты утверждают, что практическое овладение языком - это развитие устной речи. Однако полностью с таким положением согласиться нельзя. Пользование языком или прием и передача информации может протекать по разным каналам. Возможно непосредственное пользование языком - прием и передача информации по устному каналу, т.е. говорение и понимание со слуха. Широко распространено и опосредованное пользование языком - прием и передача информации по письменному каналу, т.е. чтение и письмо. То есть эти две формы взаимосвязаны и отвечают требованиям программы. Однако задачи обучения письменной речи несправедливо отодвинуты на последний план. Во-первых, из психологии известно, что наилучшие условия запоминания создаются при опоре на все виды ощущений человека, в том числе и на моторные ощущения руки. Лишиться этих ощущений означает серьезно ухудшить условия запоминания материала языка, а, следовательно, и условия овладения языком. Во-вторых, многие письменные упражнения очень полезны как подготовка к говорению. Каждому преподавателю известно, что письменные ответы на вопросы, подготовка письменного плана, запись ключевых слов готовят к устной речи, облегчают ее осуществление [Табастаева, Обухова 2001].

Как отмечает Леонтьев А. А., иностранный язык предмет особого рода. Он резко отличается от большинства других предметов, изучаемых в средней и высшей школе (равно как и в системе обучения взрослых), по нескольким параметрам. В частности он пишет: «Во-первых, неправомерно говорить о *знании языка* в том смысле, в котором можно говорить о знании физики или биологии. Конечный результат обучения языку - не усвоение языковых знаний, не создание у учащихся системного представления о системе иностранного языка (хотя и это должно быть обеспечено), а сформированность у учащегося практических навыков устной речи (говорения), письменной речи, слушания и понимания (аудирования), наконец, чтения, и способность учащегося успешно применять эти навыки для выражения своих мыслей, понимания содержания и смысла текста, воспринимаемого на слух или на глаз, - вообще для решения того, что в методике и психологии называется коммуникативными задачами.

Во-вторых, овладение иностранным языком без ознакомления с культурой страны, с менталитетом людей, говорящих на этом языке, и т.д. не в состоянии обеспечить полноценное владение этим языком. Иными словами, мы должны освоить не только сам язык, но и «образ мира» говорящего на нем, британец или американец не должны быть для нас психологически «чужими». Это совершенно не означает, конечно, что мы должны думать, верить, поступать, как англичане или американцы, но нам следует уметь поставить себя на место англоязычного собеседника, понять логику его поведения, знать и понимать хотя бы минимум того, что окружает его в повседневной, социальной и профессиональной жизни. Иначе, даже говоря на одном и том же (английском) языке, мы никогда не сможем договориться.

В-третьих, особенностью иностранного языка как предмета является умение, говоря на нем, чувствовать себя свободно и естественно. Именно поэтому в школьном обучении языку противопоказано «тыкать носом» учеников в их ошибки - это ведет к психологической зажатости, к возникновению того, что в психологии называется «коммуникативным барьером». Интересно, что даже если учащийся владеет ограниченной лексикой и не всей грамматикой, он может при определенных условиях чувствовать себя свободно, а, зная язык достаточно полно и глубоко, другой может с трудом заставлять себя, как говорят, «выйти в общение» [Леонтьев 1998].

Итак, данные ряда исследований, связанных с анализом иноязычной речевой деятельности технических специалистов, а также как и указания действующей Программы по иностранным языкам для вузов неязыковых специальностей (2000), позволяют нам определить **практическую цель обучения иностранному язы-**

ку в техническом вузе - овладение обучаемыми общей и профессиональной коммуникативной компетенцией, развивающей все виды иноязычной речевой деятельности специалиста: чтение, устную и письменную речь, умения и навыки аудирования. При этом под коммуникативной компетенцией мы будем понимать умение соотносить языковые средства с конкретными сферами, ситуациями, условиями и задачами общения, а языковой материал будем рассматривать как средство реализации речевого общения.

Следовательно, для достижения практической цели обучения ИЯ в техническом вузе необходимо будет решить следующие общие задачи:

1. Развить умение понимать повседневную информацию и статьи по текущим вопросам, а также общее значение новой информации, входящей в знакомую профессиональную сферу.
2. Развить умение понимать практически без затруднений любые тексты, содержащие трудные слова и грамматические конструкции (руководства, специализированные статьи и т.д.).
3. Развить умение понимать специальный язык в статьях и технических инструкциях, даже если эти тексты выходят за рамки профессиональной деятельности читающего.
4. Развить умение читать достаточно бегло, чтобы справиться с учебным курсом, читать публикации в средствах массовой информации для получения профессионально-ориентированных сведений.

В частные задачи мы включили следующие разделы:

Говорение

Монологическая речь

1. Умение давать четкие, подробные описания по широкому кругу интересующих студентов вопросов, развивая отдельные мысли и подкрепляя их дополнительными положениями и примерами.
2. Умение давать четкие подробные описания и делать доклады на сложные профессиональные темы, углубляясь в подтемы, развивая отдельные положения и заканчивая подходящим выводом.
3. Умение пояснить свою точку зрения по актуальному вопросу, указывая на плюсы и минусы различных вариантов.
4. Умение привести ряд обоснованных доводов.
5. Умение разворачивать четкую систему аргументации, развивая и подкрепляя свою точку зрения достаточно развернутыми утверждениями и примерами.

Диалогическая речь

1. Умение вести диалог довольно бегло и без подготовки, что позволяет регулярно и подолгу общаться с носителями языка без особых трудностей для обеих сторон.
2. Умение бегло, точно и эффективно говорить на разнообразные профессиональные темы.
3. Умение выбрать наиболее адекватное из имеющихся в его распоряжении средств языка для общения в нетипичных, трудных ситуациях.
4. Умение переключаться на другой регистр общения, гибко реагировать на изменения в теме, направленности, тоне разговора, при необходимости перефразировать высказывание.
5. Соблюдение правил речевого этикета в ситуациях научного диалогического общения.

Аудирование

1. Умение без труда следить за ходом сложных диалогов, которые ведутся третьей стороной в процессе группового обсуждения/дискуссии.
2. Умение понимать основные положения по смысловому наполнению речи на конкретные или абстрактные темы, произносимые на нормативном языке, включая технические обсуждения по темам, находящимся в рамках сферы деятельности.
3. Умение понимать основные положения лекций, бесед, докладов и других видов тематически сложных выступлений, касающихся профессиональной деятельности.
4. Умение понимать сложную техническую информацию, к примеру, правила эксплуатации, технические условия.

Письмо

1. Умение написать отзыв о статье, тезисы на конференцию.
2. Умение писать четкие тексты (доклады), подробно освещающие разнообразные интересующие студента вопросы, синтезируя и оценивая информацию и аргументы, поступающие из нескольких источников.
3. Умение синтезировать информацию и аргументы из нескольких источников.
4. Умение написать эссе или доклад, в котором доказательства разворачиваются системно, важные моменты подчеркиваются и приводятся детали, подкрепляющие излагаемую точку зрения.

Сегодня уже очевиден тот факт, что иностранный язык занимает значительное место в образовании квалифицированного специалиста. Задача поставлена непростая - необходимо научить студента владению иностранным языком на хорошем уровне и за очень жестко лимитированный период времени.

Список использованной литературы

1. **Богданов В. В.** Коммуникативная компетенция и коммуникативное лидерство // Язык, дискурс и личность. - Тверь, 1990. - С. 26-31.
2. **Кочеткова С. Ю.** Развитие профессиональной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых вузов // Вестник ВолГУ. Серия 6: Университетское образование. - 2000. - С. 69-72.

3. Леонтьев А. А. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков: Лекция - докл. / РАН. Ин-т пробл. информатики и др. - М., 1998. - 24 с.
4. Мачнева В. В. К вопросу об интенсификации обучения иностранному языку в условиях университета // Вестник Оренбург. гос. ун-та. - Оренбург, 2000. - № 2. - С. 45-51.
5. Нистратова Е. В. К проблеме чтения как средства обучения говорению в неязыковом вузе. – Тамбов: Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина, 1999. - Деп. в ИНИОН РАН 2.09.99. - № 54942. - 8 с.
6. Булатова Д. В. Теоретические основы курса обучения иностранному языку в неязыковом вузе: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. - М., 1999.
7. Попов И. Б. Особенности обучения иностранному языку студентов технических вузов / Гуманитарные науки: проблемы общественного развития. - Комсомольск-на-Амуре, 2003. - С. 55-58.
8. Табастаева В. Н., Обухова Н. А. Практические, общеобразовательные и воспитательные задачи обучения иностранным языкам в вузах неязыковых специальностей // Интеллектуальные ресурсы ХТИ - филиала КГТУ. - Абакан, 2001. - С. 100-102.
9. Ыйм Х. Я. Прагматика речевого общения // Интеллектуальные процессы и их моделирование. - М., 1987. - С. 197-207.
10. Hatch E. Discourse and Language Education. - Cambridge Univ. Press, 1992. - 333 p.

ОБЪЕКТИВАЦИЯ НЕКОТОРЫХ ПРИЗНАКОВ КОНЦЕПТА «ЧЕЛОВЕК» ШИРОКОЗНАЧНЫМИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫМИ СОВРЕМЕННОГО ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Семина И. А.

Московский государственный лингвистический университет

Концепт «Человек» является одним из самых важных фрагментов концептуальной картины мира, закрепленной системой языка и, в первую очередь, лексикой. Сложность и многогранность данного концепта объясняет, с одной стороны, множественность имен, формирующих его номинативное пространство, а, с другой стороны, их чрезвычайное разнообразие. Имена концепта «Человек» варьируются как в плане своих структурных характеристик, так и в плане своей стилевой принадлежности. Так, по типу словообразовательной структуры они могут быть представлены простыми немотивированными словами (*enfant, mère, femme, tourneur*); производными словами (*cafetier, dentiste, traducteur, porte-parole, sans-le-sou*); устойчивыми словосочетаниями (*jusqu'au boutiste*); причастными и определительными оборотами (*celui qui écrit cette histoire; ceux qui apprennent le français*). Имена концепта «Человек» охватывают все слои словаря, включая общеупотребительную лексику, слова ограниченного употребления (диалектные, профессиональные термины, жаргонно-арготические), а также слова разной стилевой принадлежности (литературные и выходящие за рамки литературной нормы - грубо просторечные, бранные, вульгарные и др.).

Кроме того, имена изучаемого концепта могут быть представлены как широкозначными существительными, так и остальными, так называемыми существительными с частным значением. Последние значительно превосходят широкозначные существительные в количественном отношении и были достаточно подробно изучены с точки зрения семантики, синтаксиса, словообразования. Однако, несмотря на определенную специфику по сравнению с широкозначными именами, они имеют с ними общие важные черты, что объясняется единством отражаемого ими денотата. Поэтому прежде чем перейти к анализу широкозначных имен концепта «Человек», считаем целесообразным остановиться на некоторых особенностях существительных - имен концепта «Человек» с частным значением.

Прежде всего отметим, что эти существительные актуализируют такие общие для всех имен изучаемого концепта признаки, как «Человек как существо биологическое» и «Человек как носитель общественных отношений». Эти признаки были положены некоторыми исследователями в основу классификации наименований лица [Смирнова 1986]. Например, в соответствии с актуализацией признака «Человек как носитель общественных отношений» предлагается характеризовать лицо со стороны профессиональной или какой-либо другой деятельности (*charbonnier, ouvrier*); по принадлежности к тому или иному общественному направлению, идейному, философскому, научному, художественному течению (*pacifiste, démocrate, bouddhiste*); по степени активности в общественной жизни (*gréviste, leader*); по социальному и имущественному положению (*prolétarien, millionnaire, sans-le-sou*); по личным отношениям (*admirateur, amant, vengeur*); по месту проживания (*citadin, villageois, banlieusard*); по национальному признаку (*Arménien, Italien*).

Человек как существо биологическое может характеризоваться признаками, отражающими его физиологические и психологические особенности (*flegmatique, gauchier*); с точки зрения заболеваний и физических недостатков (*bossu, boiteux, névrotique*); по умственным способностям (*sot, médiocre, intelligent*); по чертам характера (*joyeux drille, bout-en-train*); по внешнему облику (*barbu, sympathique*); по различиям в возрасте (*bébé, vieillard, adolescent*).

Признаки «Человек как существо биологическое» и «Человек как носитель общественных отношений», составляющие содержание концепта «Человек», отражают сущностные характеристики Человека, поэтому тем или иным способом учитываются в классификациях наименований лица частного значения, хотя не всегда принимаются за их основание. Так, основной одной из классификаций наименований лица является противопоставление широкозначного существительного, именующего лицо, существительному - наименованию лица конкретному с частным значением [Мейрманова 1990]. Однако в вышеуказанной работе широкозначные существительные не составляли цель исследования, а основное внимание было направлено на так назы-