

Шагатова Р. Г.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ЧТЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2009/8-1/75.html

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

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2009. № 8 (27): в 2-х ч. Ч. I. С. 186-189. ISSN 1993-5552.

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

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2009/8-1/

© 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

локальной и глобальной [Дымарский, 1999, с. 21].

Следует подчеркнуть, что в настоящее время вопросы связи текста с коммуникацией привлекли всеобщее внимание и обрели большую актуальность.

Приведенные определения свидетельствуют о том, что понятие “текст” в коммуникативном плане трактуется как вид речевой деятельности, как длительный акт общения представителей определенного социума, в рамках которого текст является средством передачи информации. Трактовка понятия “текст” в коммуникативном плане указывает на характер взаимоотношений участников акта коммуникации, при котором могут раскрываться различия в степени идентичности восприятия текста и в степени аналогичности воздействия на коммуникантов. Мы можем говорить о двунаправленности текста, так как в нем заключена речемыслительная деятельность пишущего (говорящего) субъекта, рассчитанная на ответную деятельность читателя (слушателя), на его восприятие. Следовательно, текст одновременно оказывается и результатом деятельности (автора) и материалом для деятельности (читателя-интерпретатора). Таким образом, эти сложные взаимоотношения между участниками текстовой коммуникации можно свести к взаимосвязанной триаде: *автор* (производитель текста) – *текст* (материальное воплощение речемыслительной деятельности) – *читатель / слушатель* (интерпретатор).

Психолингвистический подход к исследованию текста также «... состоит в рассмотрении текста как единицы коммуникации, как продукта речи, детерминированной потребностями общения» [Белянин, 2003, с. 110]. При этом текст представляется как целостное, организованное речемыслительное образование; противопоставлен речи как результату спонтанного говорения. Аналогичным образом, речь обработанная противопоставлена спонтанно порожденным высказываниям [Белянин, 2003, с. 110]. И. Р. Гальперин охарактеризовал текст как «... произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа; произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда основных единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [Гальперин, 1981, с. 18].

Проанализировав многочисленные определения текста как объекта лингвистического исследования, можно сделать вывод о том, что в настоящее время вопросы связи текста с коммуникацией приобрели широкое понимание и большую актуальность. Практически все определения, в сущности, сводятся к тому, что текст рассматривается как некое структурированное по определенным законам единство, состоящее из языковых единиц, которые служат для передачи определенного содержания, отвечающего целям коммуникации. Кроме того, текст представляет собой сложный феномен, выполняющий разнообразные функции, являясь и средством коммуникации, и способом хранения и передачи информации, и отражением психической жизни индивида, и продуктом определенной исторической эпохи, и формой существования культуры, и отражением определенных социокультурных традиций.

Список использованной литературы

1. Белянин В. П. Психолингвистика: учебник. М.: Флинта, 2003. 232 с.
2. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М., 1981. 137 с.
3. Дымарский М. Я. Проблемы текстообразования и художественный текст (на материале русской прозы XIX-XX вв.). СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1999. 284 с.
4. Николаева Т. М. Текст // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Советская энциклопедия, 1990.
5. Реферовская Е. А. Лингвистические исследования структуры текста. Л.: Наука, 1983. 215 с.
6. Тураева З. Я. Лингвистика текста (текст: структура и семантика). М.: Просвещение, 1986. 127 с.
7. Dijk T. A. van. Discourse Analysis as a New Cross-Discipline // Handbook of Discourse Analysis. London, 1985.
8. Fillmore Ch. J. Linguistics as a Tool for Discourse Analysis // Ibidem.
9. Halliday M. A. K., Hasan R. Cohesion in English. London: Longman, 1976. 392 p.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ЧТЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Шагатова Р. Г.

Оренбургский государственный университет

В связи с тем, что наша страна активно вливается в европейское и международное сообщество, меняется и отношение к изучению иностранного языка в современном российском обществе. Растет потребность в специалистах, владеющих, наряду с профессиональными качествами, иностранными языками, что является важным для выхода России на мировые рынки. Исходя из этого изменились и требования к уровню языковой подготовки в вузе. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования требует учета профессиональной специфики при изучении иностранного языка, его нацеленности на реализацию задач будущей профессиональной деятельности выпускников. Основной целью образования, обозначенной в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» (2002 г.), является подготовка высоко квалифицированных специалистов. Это предполагает знание теоретических основ

общения, умение поддерживать контакты с людьми, речевую грамотность и стремление к коммуникативной деятельности.

Согласно современной концепции образования, которая в настоящее время востребована в вузах, итогом образовательного процесса становится развитие системы знаний, отражающий результаты обучения, побудительные мотивы к тому или иному виду деятельности, общению, поведению, а также морально-нравственные нормы, социально-культурные обретения и взаимодействие с окружающей действительностью (Зимняя И. А., Хуторский А. В., Доловова Н. Н., Болотов В. А.).

В настоящее время профессионально-ориентированное обучение иностранному языку признается приоритетным направлением в обновлении образования. Практической целью обучения иностранному языку стало достижение выпускниками неязыкового вуза такого уровня иноязычной профессионально-ориентированной компетенции, который позволяет использовать иностранный язык как средство межкультурного общения на уровне международных стандартов.

Большой вклад в разработку теории профессионально-ориентированного преподавания иностранного языка внес М. В. Ляховицкий. Он считает, что изучение иностранного языка должно быть не самоцелью, а средством достижения цели повышения уровня образованности, эрудиции в рамках своей специальности. Учет специфики профилирующих специальностей, по мнению автора, должен проводиться по следующим направлениям: работа над специальными текстами, изучение специальных тем для развития устной речи, изучение словаря - минимума по соответствующей специальности, создание преподавателями пособий для активизации грамматического и лексического материала обучающихся [Ляховицкий, 1973, с. 27-34].

В системе высшего профессионального образования иностранный язык как учебный предмет раскрывается с различных позиций: с позиции обучения иностранному языку в высшей школе как средству общения (Бим И. Л., Зимняя И. А.), проблемы формирования профессиональной направленности (Давыдова М. А., Мильруд Р. П.), коммуникативный подход в обучении иностранному языку (Бим И. Л., Пасова Е. И., Рогова Г. В.).

Сравнивая иностранный язык как предмет с теоретическими и прикладными дисциплинами, можно сделать следующий вывод: иностранный язык требует такого же объема навыков и умений, как и практические дисциплины, а также и большого объема знаний, как и у теоретических наук.

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в неязыковом вузе требует нового подхода к содержанию. Оно должно быть ориентировано на последние достижения в различных сферах человеческой деятельности, предоставлять студентам возможность для профессионального роста. По мнению Н. Д. Гальсковой, содержание обучения иностранному языку включает в себя:

- сферы коммуникативной деятельности, темы и ситуации, речевые действия и речевой материал, учитывающий профессиональную направленность студентов;
- языковой материал (фонетический, лексический, грамматический, орфографический), правила его оформления и навыки оперирования им;
- комплекс специальных (речевых) умений, характеризующий уровень практического овладения иностранным языком как средством общения, в том числе интеркультурных ситуациях;
- систему знаний национально-культурных особенностей и реалий страны изучаемого языка [Гальскова, 2000, с. 165].

При таких высоких требованиях к профессионально-практическому владению иностранным языком, которые предъявляются выпускникам не - языкового вуза, становятся актуальными вопросы разработки эффективных методик обучения. Так как практика показывает, что фактический уровень владения иностранным языком у выпускников неязыкового вуза не соответствует потребностям современного общества и рынка труда, поскольку ни один из методов, разрабатываемых и применяемых в неязыковых вузах, не способен обеспечить студентов прочным владением иностранным языком.

Увеличивается поток информации, поступающей через СМИ и Интернет, что ставит будущих специалистов перед необходимостью быстро просматривать большое количество информации с целью нахождения, использования необходимой информации для решения своих профессиональных задач. На сегодняшний день специалисты в области техники и технологий, имеющие в своем распоряжении современные средства коммуникации, являются одной из самых многочисленных групп, заинтересованной в знании иностранного языка. Они достаточно часто вступают в профессиональное общение посредством письменного текста и сталкиваются с необходимостью чтения большого количества иноязычной технической документации для получения информации. Для этого у студентов неязыковых вузов необходимо развивать умение профессионально-ориентированного чтения.

Исследованию проблем, связанных с обучением профессионально-ориентированному чтению, посвящены работы таких ученых как С. А. Жукова, Т. Г. Клепикова, Т. С. Серова и др. Однако, вопрос обучения профессионально-ориентированному чтению требует дополнительных исследований. Несмотря на то, что увеличивается количество работ, посвященных рассмотрению роли информационных технологий в образовании, вопрос эффективного использования информационных технологий в обучении профессионально-ориентированному чтению студентов неязыковых вузов остается недостаточно исследованным.

Среди средств информационных технологий, используемых для обучения иностранному языку, особое место занимает компьютер. Его применение повышает эффективность процесса обучения, творческую активность студентов, предоставляет возможность актуализированного обучения иностранному языку в це-

лом, и профессионально-ориентированному чтению в частности. Профессионально-ориентированное чтение является составляющим компонентом коммуникативной деятельности и представляет собой особую форму взаимодействия людей в процессе профессиональной деятельности.

По мнению Т. С. Серовой, характерные особенности профессионально-ориентированного чтения заключаются в следующем:

1. подчиненность профессиональной деятельности;
2. зависимость от профессионального тезауруса читающего;
3. направленность на профессионально-ориентированный текст;
4. возможность существования только как формы профессионального общения;
5. нацеленность на получение новой и нужной профессиональной информации;
6. предполагаемое использование полученной информации;
7. многократность обращения к различным текстам [Серова, 1989].

Т. С. Серова считает, что профессионально-ориентированное чтение «это сложная речевая деятельность, обусловленная профессиональными потребностями и представляющая собой форму активного косвенного вербального общения, позволяющего преодолевать пространственные и временные барьеры в социальной деятельности людей, основной целью которого является прием, присвоение и последующее целевое применение накопленного человечеством на родном и иностранных языках опыта в профессионально-обусловленных областях знаний, и преодоление путем этого ограниченности индивидуального опыта, ведущее к созданию компетентности специалиста, его постоянному профессиональному самообразованию, саморазвитию и самосовершенствованию» [Там же, с. 8]

Для многих выпускников неязыковых вузов чтение становится практически единственно необходимым для их профессии видом деятельности. Так как программа обучения иностранным языкам ставит более широкие цели обучения, поэтому чтение может быть использовано как средство обучения устным формам общения. Использование чтения как средства обучения устному общению нужно для овладения нормативными произносительными навыками, автоматизации навыков чтения про себя, развития лексических и грамматических навыков. Данные цели призваны сформировать языковую компетенцию студентов, без которой невозможно устное общение. Опираясь на печатный текст, выполняются многочисленные языковые упражнения, рассчитанные на введение лексических и грамматических структур. Среди них: а) имитативные упражнения, цель которых воспроизведение языкового образца на уровне его повторения; б) интенсивное повторение речевого образца, цель которого научить формулировать различные типы вопросов; в) видоизменение, трансформация образа, цель которого - перенос навыка употребления грамматической формы на новый текст; г) коррекция произносительных навыков и их автоматизация.

Актуальным представляется и необходимость автоматизации навыков чтения про себя и чтения вслух. Исследования С. К. Фоломкиной показывают, что без быстрого чтения вслух и про себя невозможно не развить умений в разных видах чтения, т.к. оно связано с порождением речи, с ее проговариванием [Фоломкина, 1987].

Таким образом, на начальном этапе формируется языковая база для дальнейшей устной переработки информации.

Как показывают исследования в области методики преподавания иностранных языков, оптимальный путь к развитию речевой активности связан с учетом ситуаций, наиболее типичных в условиях реального общения. Но это очень ограниченный круг ситуаций: знакомство, уточнение информации, ознакомление с докладом или тезисами конференции и т.д. На занятиях такие ситуации отрабатываются в парной работе. Например: вы - участник международной конференции (представить краткую информацию по своей теме и спросить у оппонента информацию, связанную с его проектом); вы - за рубежом, учеба по обмену (попросить рассказать о правилах, принятых в стенах университета, помочь разобраться с расписанием и т.д.); вы - журналист (взять интервью у известного ученого) и т.д. Эти ролевые упражнения предполагают сформированный уровень речевой компетенции.

Не менее важно не только выслушать пояснение, но и понять его. Для этого нужно формировать умение слушать речь, выполняя упражнения в развитии навыков аудирования. Чтение широко используется для аудирования. У студентов формируются умения оперировать языковыми средствами: узнавать слова, понимать структуру предложения, понимать основной смысл предложения.

На более поздних этапах обучения можно использовать письменные тексты для формирования умений обобщать информацию, полученную из текста. Наряду с умением извлекать информацию формируется умение использовать ее в различных формах, объеме и ситуации в устном общении.

Вышесказанное позволяет заключить, что создание методики по обучению студентов неязыкового вуза профессионально-ориентированному чтению является актуальной задачей. И эта актуальность продиктована экономическими, социально-культурными и психологическими изменениями в обществе, интеграционными процессами в научных исследованиях, популярностью иностранного языка не только как средства межнационального общения, но и как области формирования профессиональной коммуникативной компетентности специалистов в процессе коллективной творческой работы.

Список использованной литературы

1. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранному языку: пособие для учителя. М.: АКТИ-Глосса, 2000. 165 с.
2. Иевлева Г. В. Индивидуальные задания при взаимосвязанном обучении чтению и устному высказыванию // Индивидуализация в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе. М., 1993.
3. Калмыкова Е. Н. Устная речь в учебнике иностранного языка для обучения чтению // Там же.
4. Ляховицкий М. В. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 1973.
5. Образовательный стандарт высшего профессионального образования (Минобразования РФ 17.03.2002).
6. Серова Т. С. Теоретические основы обучения профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М., 1989.
7. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М., 1987.

ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СРАВНЕНИЙ В ПОЭЗИИ МИХАИЛА КРЕПСА

Шанявская Н. Е.

Санкт-Петербургский государственный университет

То, что облако похоже на пуделя -
Ещё не поэзия.
Ему ещё нужно встать на задние лапы
И залаять.
Михаил Крепс

В русском языке сравнение может выражаться различными частями речи. Отсюда разнообразие синтаксических конструкций, которыми оно может быть выражено. Пунктуационное оформление сравнений тоже может быть различным, пунктуация сравнений зависит от их синтаксической функции в предложении. Иногда в художественном тексте преобладает один синтаксический тип сравнений, например, более употребительными оказываются союзные или несоюзные сравнения. Грамматические особенности сравнений будут рассмотрены на материале поэзии Михаила Крепса (1940-1994).

Как показал собранный материал, зачастую сравнения выражаются оборотом с союзом *как* или существительным в творительном падеже. Можно выявить взаимосвязь между синтаксическим типом сравнения и его функцией в стихотворном тексте. Разумеется, следует учесть, что такая взаимосвязь не может быть абсолютной.

Стихотворение «Потерянный день» представляет собой цепь сравнений с союзом *как*. Обращает на себя внимание и ряд анжамбеманов. Субъект сравнения *день*, один и тот же во всех случаях, и варьирующийся объект сравнения располагаются на одной строке, а основание для сравнения, являющееся несогласованным определением, переносится на следующую строку.

<...> *День без загадок и эврики, день как гимн*
Бывшей империи - не восхитившись ни
Словом, ни музыкой, день как сны
Без сновидений, ни взгляд, ни звук
Не воскресит его, день, как стук
В дверь без жильца, или как взгляд в упор
На манекен (нет ответа!), как беломор,
Выкуренный в темноте, <...> [Крепс, 1991, с. 43].

Несогласованные определения оказываются в сильной стиховой позиции, становясь контекстуальными синонимами. Они же являются предикатами, находятся в рематической позиции.

Сравнения можно рассматривать как определения [Некрасова]. С помощью цепи сравнений определяются, но не называются схожие качества дня: потерянный, пустой, бесполезный, потраченный зря. «Потребность в сравнении возникает именно тогда, когда говорящий не видит возможности передать важное для него своеобразие явления перечислением и уточнением «прямых» значений его параметров» [Черемисина, 1976, с. 117]. В этом стихотворении на 6 четверостиший приходится только 6 прилагательных. Здесь разные сравнения передают один и тот же признак предмета. Несогласованные определения, распространяют объект сравнения, с их помощью объясняется сопоставление несхожих вещей: *день, сны, стук, взгляд*. С другой стороны, лексема *потерянный* как такое определение слова *день*, которое заявлено в заглавии стихотворения, начинает сопоставляться с другими несогласованными определениями: *без сновидений; без жильца; на манекен*. Так реализуются две пары компаративных контрастов [Черемисина]. Благодаря сравнениям текст оказывается предельно эксплицированным.

В сатирической поэме «Русский пигмалион» тоже есть подобный пример развёрнутого сравнения на несколько строф, в сравнении выражается сходство главной героини поэмы и ожившей статуи - ее слепка.

Как на пилотках две звезды,
Как в небеси две борозды,
Что реактивный самолет