

УДК 378.1

**ФОРМИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В УНИВЕРСИТЕТЕ***Г. И. Коротких, Гал. И. Коротких***INNOVATIVE COMPETENCES FORMING OF THE STUDENTS WHILE TEACHING FOREIGN
LANGUAGES AT THE UNIVERSITY***G. I. Korotkikh, Gal. I. Korotkikh*

В статье рассматривается парадигма лингводидактических инноваций при обучении иностранному (английскому) языку в университете. Исследование проводится в тесной связи с формированием у студентов языковых и неязыковых факультетов социолингвистической, прагматической и интертекстуальной компетенций, а также компетенций дискурса и постредактирования.

The article discusses the paradigm of innovations in English language teaching at university level. The analysis is done in close connection with the formation of sociolinguistic, pragmatic, intertextual, discourse and post-editing competences of students specializing in linguistics and other subjects.

Ключевые слова: лингводидактика, инновации, прагматика, концепт, интертекстуальность, коммуникативные компетенции.

Key words: lingua didactic, innovation, pragmatic, concept, inter-text, communicative competences.

Качество подготовки выпускников университета по иностранным языкам (ИЯ), как на специальном факультете, так и в рамках общеобразовательного цикла дисциплин на неязыковых факультетах, в современных условиях существенно зависит от теоретического осмысления и системной реализации в практике преподавания парадигмы лингводидактических инноваций.

Не претендуя на полноту описания инноваций, поставим своей целью дать их характеристику в тесной связи с их лингводидактической значимостью и актуальностью в вузовском учебном процессе. При этом важной методологической предпосылкой является тезис о том, что современный курс иностранного языка - это **многоаспектный и комплексный образовательный продукт**, предполагающий развитие профессионально ориентированных коммуникативных компетенций в тесной связи с формированием **интеллектуальной, лингвообразовательной и профессиональной культуры** выпускника как языкового, так и неязыкового факультета.

В современных условиях одной и важнейших лингводидактических инноваций является **формирование компетенции дискурса как коммуникативного события**. Навыки говорения и письма преподаватель развивает в конечном итоге в виде коммуникативных намерений (коммуникативных интенций типа «сравнить», «сопоставить», «выделить и передать главное», «дать количественную характеристику», «дать оценку», «сформулировать проблему» и т. д.). Что касается такого вида речевой деятельности, как чтение, то в связи с компетенцией дискурса на первый план выступает не столько **восприятие**, сколько **преобразование/трансформация** исходного текста – **вторичная коммуникация**: различные формы компрессии (реферирование, аннотирование), представление таблично-графической информации в виде текста, составление резюме и т. д. Единицами обучения становятся **речевые действия**, направленные на формирование **структуры продуцированного дискурса**, его логико-

семантической связности и алгоритмов построения (например, как строить связный письменный текст делового письма или судебного выступления, как строить письменное или устное сообщение, адекватно раскрывая содержательные и экспрессивно-стилистические особенности художественного текста при его интерпретации на основе его прагматической релевантности). Именно такой подход характеризует **лингводидактические интенции самого преподавателя**.

Чтение с разным охватом содержания как подготовительный этап к дальнейшей коммуникативной работе над текстом приближает процесс обучения ИЯ в методологическом плане к обычному типу умственной деятельности специалиста-профессионала или научного работника. Однако в последнее время все актуальней для обучения ИЯ, особенно на специальном факультете, становится осознание того факта, что универсальным свойством текста является его **интерпретируемость**, соотносимая с компетенцией дискурса, а **эффективная интерпретация**, в свою очередь, объективно опирается не только на **внутритекстовые связи**, но и **связи интертекстуального характера**.

Интертекстуальность как лингводидактическая категория и компонент инновационной парадигмы должна, по нашему мнению, занять более прочное и постоянное место в практике преподавания ИЯ, особенно студентам филологических и лингвистических специальностей. Необходимо системно формировать у студентов **интертекстуальную компетенцию**, так как концепция интертекстуальности, введенная Ю. Кристевой на основе переосмысления известной работы М. Бахтина, а также концепции «горизонтальной и вертикальной интертекстуальности» (John Fiske), «вертикального контекста» (Claes Shaar, Л. В. Полубиченко, И. В. Гюббенет), помимо чисто лингвистического и литературоведческого аспекта имеют весьма актуальную **лингводидактическую направленность**. Она реализуется прежде всего при интерпретации художественных текстов

на специальном факультете, поскольку сама идея текстуальности неотделима от идеи интертекстуальности. Именно интертекстуальность служит важнейшим текстообразующим средством и «генератором новых смыслов» (Ю. М. Лотман).

Среди различных классов интертекстуальности для анализа художественного текста на занятиях по практике языка (включая не только такой аспект как «интерпретация текста», но и «домашнее чтение», «индивидуальное внеаудиторное чтение») на факультете РГФ существенное значение имеет понимание интертекстуальности в трех планах:

– как «соприсутствие» в одном тексте двух или более текстов (цитата, аллюзия, плагиат и т. д.);

– как функционирование в тексте художественного произведения названий книг, фильмов, имен и брендов (brand-names, brand-images);

– как системное формирование «смыслообмена» изучаемого текста с литературно-художественной средой, культурной средой, средой искусства и социально-историческим контекстом.

Так, при работе над книгой Сомерсета Моэма «Театр» для более глубокого, как бы двойного, прочтения романа, своеобразного «впитывания» атмосферы искусства, интерпретации творческой индивидуальности Джулии Ламберт, ее сценического и духовного опыта преподавателю целесообразно на системной основе включать в учебный процесс, в методические материалы и разработки задания интертекстуального характера, обращая внимание студентов на те ассоциации, новые смыслы и оценочные коннотации, которые несут с собой постоянно встречающиеся в тексте романа имена людей искусства и литературы, героев пьес, названия музеев как сокровищниц искусства – Sarah Siddons, Sarah Bernardt, Eleonora Duse, Douglas Fairbanks, the Borgias, Phedre, Goldsmith, Keats, Rubens, Titian, Lawrence, Romney, Botticelli, Ingres, Paul Cezanne, The Tate, The National Gallery, the British Museum. Сюда же следует отнести «интертекстуальные сигналы» и связи, которые устанавливаются между именами героев, цитатами из произведений Шекспира: Mercutio, Beatrice, Rosalind, Polonius; “All the world’s a stage, and all the men and women merely players” (As you like it), “Age cannot wither her, nor custom stale her infinite variety” (Anthony and Cleopatra), “And let me wring your heart; for so I shall, if be made of penetrable stuff” (Hamlet), “Neither a borrower nor a lender be” (Hamlet).

Таким образом, в парадигму лингводидактических инноваций входит постоянная целевая установка на **повышение профессиональной культуры обработки иноязычной информации** в процессе обучения ИЯ.

Нельзя не подчеркнуть необходимость инновационного подхода к **интегрированию базовых компонентов международных стандартов по ИЯ**. Например, «Общеввропейских компетенций» (ОК) проекта Совета Европы (французская и английская версии – 2001, русская версия – 2003) и таких систем тестирования, как IELTS, TOEIC, TOEFL,

BULATS в практику вузовского преподавания иностранного языка на всех уровнях обучения, что при последовательной, творческой и научно обоснованной реализации, естественно, повышает шансы выпускника отечественного вуза успешно интегрироваться в глобальную систему международной коммуникации, обеспечивает признание квалификационных характеристик, полученных в различных учебных контекстах на этапе перехода высшего образования РФ на двухуровневую систему подготовки – «бакалавриат – магистратура». Кроме того, при рациональном внедрении этого подхода могло бы быть полезным установление корреляций между отечественными системами оценки знаний по ИЯ и между уровнями владения языком в системе «ОК» (таблица шкал – A1, A2, B1, B2, C1, C2) и в системе ALTE (0 – 5).

Необходимо постоянно в практике преподавания ИЯ преодолевать разрыв между формированием «лингвистической» (language out of communicative context) и «прагматической + социолингвистической» компетенции (language in use) у обучаемых, между “skill-getting” и “skill-using”, между коммуникацией во всех проявлениях речевой деятельности и «псевдокоммуникацией». В учебном процессе внимание преподавателя должно быть сосредоточено как на том, что **подлежит усвоению** (типичный подход – presented, practised, produced – PPP), так и **на результате коммуникативной деятельности**, т.е. на использовании ИЯ в определенных **коммуникативных целях** (типичный подход в этом случае – task-based teaching/learning).

Особый интерес в последние годы проявляется к лингвокультурной специфике концептов. Известно, что определенные ключевые концепты культуры становятся актуальными для формирования «языковой картины мира» (Э. Сепир, Б. Уорф, Ф. Боас, Э. Бенвенист, В. Н. Телия, Ю. С. Степанов, Е. С. Кубрякова, Ю. Д. Апресян, А. Вежбицкая, В. В. Воробьев, В. А. Маслова). Концепты – не только «густок культуры», в них концентрируются и социально-психологические отношения людей. Концепты отражают наши ассоциации и оценки, наши эмоции и предпочтения, они не только «мыслятся», они «переживаются». Наряду с языковыми знаками концепты «прагматичны».

С точки зрения лингвообразования, освоение ИЯ в вузе в тесной связи с **концептуальной основой** его лексических и грамматических средств хорошо согласуется с принципами когнитивной лингвистики, но системно до сих пор не включалось в методологию разработки учебных материалов и пособий по ИЯ. Терминологическое словосочетание “concept learning”, введенное в психологию познания Д. Брунером (Jerome Bruner) и его коллегами, целесообразно включить в **инновационную парадигму** и использовать **как системную категорию лингводидактики**. Студенты на самом раннем этапе изучения ИЯ должны иметь представление о «прагматическом фоне» некоторых концептов: конкретный дискурс, регистр и сфера коммуникации

создают коннотативную подвижность и изменчивость языковых средств в составе концепта.

Изучение **концептов в аспекте лингводидактической прагматики** можно показать на примере частной учебной дисциплины «Домашнее чтение» на факультете РГФ, обратившись еще раз к практике работы над романом Уильяма Сомерсета Моэма «Театр»

Одним из самых ведущих и актуальных концептов в романе является концепт “pretence/pretense”, лингводидактический анализ которого на материале романа способствует углубленному пониманию характера не только героини романа Джулии Ламберт, но и литературно-философских взглядов Моэма как художника слова. Лексико-фразеологическое наполнение этого концепта нуждается в глубокой интерпретации студентами особенно на заключительных этапах работы над книгой. Вместе с тем он чрезвычайно актуален при создании учебно-методического разработки или пособия для студентов. В этом концепте органично, а точнее сказать гармонично, для Джулии соединяется и переплетается «игра, притворство» как театральное искусство, с «притворством» в реальной жизни и отношениях с окружающими ее людьми.

Языковое проявление концепта “pretence/pretense” в структуре синонимического ряда выглядит следующим образом: *make-believe, play-acting, simulation, affectation, pretension, outward show, humbuggery, histrionics, bravado* (“The New Roget’s Thesaurus in Dictionary Form”). Однако в структуре романа «Театр» синонимическое наполнение, синонимическая объективация этого концепта отличается **своеобразием**, синонимы своеобразно семантически иррадируют друг на друга, образуют особый коннотативный сплав, отражающий характеристику Джулии как актрисы и женщины «критического возраста». Здесь важны не только отдельные лексемы, входящие в концепт “pretence” но также и контекстуальная сочетаемость лексем, вовлеченных в этот концепт на уровне предложений и коммуникативных ситуаций.

Своеобразие синонимического ряда, который закрепляет/опредмечивает концепт «притворство» в структуре романа (текста/дискурса) выглядит следующим образом – *act, make-believe, performance, pretence, exaggeration, publicity, sham, play-acting, insincerity, exhibitionism, overacting, arts of cajolery, gift of mimicry, passing for somebody, (acting) technique, pretending*. Лингводидактическая ценность заданий студентам существенно повышается при их самостоятельной и творческой работе над этим концептом в структуре произведения С. Моэма. При интерпретации текста романа студенты должны самостоятельно подойти к идее о том, что этот концепт является **предметом противоположных оценок и сложных, противоречивых отношений** между Джулией и ее сыном Роджером, с одной стороны, а также между Джулией и миром искусства в конкретных обстоятельствах – с другой.

Негативные коннотации лексем этого ряда в своей семантике не содержат для Джулии «предна-

меренной нацеленности на обман и шарлатанство», «игры в обман как постоянной жизненной позиции», «лживой и неискренней театральности». Вся коннотативная основа лексем концепта “pretence” для героини не столь негативно-оценочна и категорична, поскольку их семный состав скорее сдвинут в сторону “imagination” + “hiding” + “real” + “feelings”. Это действительно вторая натура героини, она часто сама не замечает перехода из мира театра в мир реальных отношений и ситуаций, а мир «театрального притворства» для нее часто является естественным состоянием, миром реальности. Но отношение ее сына Роджера, выпускника Eton College, к концепту “pretence” и всей совокупности лексических средств, которые лингвистически «опредмечивают» этот концепт, **абсолютно** негативно и осуждающе, семантически эти лексемы стоят в совершенно иной оценочной плоскости, коннотативное поле здесь иное – “elaborate/deliberate” + “intention” + “deceit/insincerity”.

В парадигму лингводидактических инноваций представляется вполне обоснованным включить использование программ автоматизированного перевода (ПАП). Общеизвестно, что перевод представляет собой специфический вид коммуникативной деятельности, требующий постоянной координации двух языковых систем. По установившейся традиции, на неязыковых факультетах вузов студенты имеют дело с профессионально ориентированным учебным переводом, и он рассматривается в лингводидактическом плане как **средство, а не цель** обучения. Из двух взаимосвязанных, но обладающих своей спецификой этапов переводческого процесса – понимание текста и собственно перевод – обучение ИЯ на неязыковом факультете сосредоточено на первом, а второй обычно связывают с подготовкой «профессиональных переводчиков». В общеевропейской системе уровней владения иностранным языком умения и навыки перевода входят в список дескрипторов **социолингвистической компетенции** (уровень C2).

Развитие компьютерной/вычислительной лингвистики (computational linguistics) привело к существенному прогрессу в области машинного/автоматизированного перевода, появлению электронных словарей (например, серии LINGVO российской компании АБВУ) и программ перевода (например серии PROMT).

«Электронный перевод» следует рассматривать как своеобразный «переводной метаязык», или как «гибридный подязык», который как бы «врастает» в родной язык, но в той или иной степени содержит неясности, буквализмы, несоответствия лексико-грамматическим нормам родного языка, контекстуально-ситуативную и функционально-стилистическую разноплановость и несовместимость (incompatibility) с языком оригинала. Однако ПАП могут быть **успешно** использованы при обучении иностранному языку студентов в вузе, если конечной целевой установкой является **постредактирование** (post editing) и **овладение методикой этого переводческого процесса**, поскольку при этом происходит

постоянная и достаточно **высокоскоростная координация** двух языковых систем и эквивалентных фрагментов текстов, реализуется **задача идентификации переводческих ошибок** (error correction tasks) на любом уровне. Любые способы рационализации переводческого труда с помощью ПАП важны и методически необходимы на этапе вузовской подготовки по ИЯ: повышается мотивация обучения, существенно возрастает скорость обработки информации при решении разноуровневых задач, формируются не только специфические переводческие умения и навыки, но и углубляются практические знания в области родного и иностранного языка. Постредактирование начинает выполнять важную **лингвообразовательную** роль в профессиональной подготовке студента.

В процессе постредактирования может быть применен комплекс качественных и количественных **трансформаций** семантического и структурного характера: контекстуально обусловленное сужение и расширение значения, логическое развертывание понятий, опускание избыточных единиц, синонимические и антонимические замены, слияние и разделение предложений, структурно-синтаксические замены и перестановки, замена частей речи и т. д. Способность обучаемого произвести переводческую **трансформацию свидетельствует о более глубоком и достаточно свободном владении ИЯ и одновременно о достаточно успешном формировании лингвообразовательной компетенции.**

Литература

1. Бенвенист, Э. Общая лингвистика [Текст] / Э. Бенвенист. – М.: УРСС, 2002. – 448 с.
2. Воробьев, В. В. Лингвокультурология: теория и методы [Текст] / В. В. Воробьев. – М.: Изд-во РУДН, 1997. – 330 с.
3. Гюббенет, И. В. Основные принципы филологической интерпретации литературно-художественного текста [Текст] / И. В. Гюббенет. – М., 1991.
4. Коротких, Г. И. Компьютерные программы автоматизированного перевода текста: реальные возможности и обучающий потенциал [Текст] / Г. И. Коротких, Гал. И. Коротких // Профессиональное лингвообразование: обучение иностранному языку в вузе и прикладная лингвистика. – Кемерово: КузГТУ, 2008. – С. 193 – 202.
5. Коротких, Г. И. «Концепт» в аспекте лингводидактической прагматики [Текст] / Г. И. Коротких, Гал. И. Коротких // Теоретические и практические аспекты лингвообразования: прикладная лингвистика и обучение иностранному языку в вузе. – Кемерово: КузГТУ, 2009. – С. 286 – 292.
6. Кубрякова, Е. С. Начальные этапы становления когнитивизма. Лингвистика – психология – когнитивная наука [Текст] / Е. С. Кубрякова // Вопросы языкознания. – 1994. – № 4.
7. Лотман, Ю. М. Текст как семиотическая проблема [Текст] / Ю. М. Лотман // Избранные статьи. – Таллин.: Александр, 1992. – Т. 1. – С. 129 – 243.
8. Маслова, В. А. Лингвокультурология [Текст] / В. А. Маслова. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
9. Полубиченко, Л. В. К обоснованию и развитию понятия вертикального филологического контекста [Текст] / Л. В. Полубиченко: автореф. дис. ...канд. филол. наук. – М.: МГУ, 1979. – 12 с.
10. Maugham, Somerset. Theatre [Text] / Somerset Maugham. – М.: Высшая школа, 1985. – 223 с.
11. The New Roget's Thesaurus in Dictionary Form". Ed. by Norman Lewis // New York: G. P. Putnam's Sons, Inc. – 1972.

Рецензент – Л. С. Зникина, ГОУ ВПО «Кузбасский государственный технический университет».