

УДК 81'243:378.4(075.4)
ББК 81.2-5.73

**Л.А. Вертоградова,
М.Л. Воловикова**

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ: ПРОБЛЕМАТИКА И ТЕНДЕНЦИИ

Обучение иноязычной письменной компетенции в языковом вузе рассматривается авторами с позиции теории, закреплённой в образовательных стандартах и научно-методических рекомендациях, а также с позиции педагогической практики. В настоящий момент существует тенденция превращения письменной речи в равноправный вид учебной речевой деятельности. При этом в высшей школе отсутствует целостный подход к формированию компетенций письменной речи, четкие требования к уровню подготовки студентов. Ориентиром в данном случае может являться положительный опыт средней школы, сформулированный в требованиях и методиках подготовки и сдачи ЕГЭ.

Ключевые слова: языковое образование, иноязычная письменная компетенция, обучение письменной речи в вузе

Вертоградова Людмила Александровна – канд. филол. наук, доцент кафедры лингвистики Института филологии, журналистики, и межкультурной коммуникации Южного федерального университета
Тел.: (863)220-85-20
E-mail: vertly21@yandex.ru

Воловикова Марина Леоновна – канд. пед. наук, доцент кафедры лингвистики Института филологии, журналистики, и межкультурной коммуникации Южного федерального университета
Тел.: 8-903-431-23-21
E-mail: mvolovikova@yandex.ru

**© Вертоградова Л.А.,
Воловикова М.Л., 2014 г.**

Российская система образования переживает пору серьезных перемен, вызванных рядом причин: меняется заказ высшей школе от государства и общества, появляются новые направления в подготовке специалистов, изменяются цели, содержание и организация обучения, трансформации обусловливаются усилением процессов интернационализации, академической мобильности, коммерциализацией и развитием информационных технологий.

Цель языкового образования с точки зрения компетентностного подхода декларируется как развитие личности, способной к успешной личностной и профессиональной межкультурной и межъязыковой коммуникации в сферах деятельности, описанных во ФГОС ВПО нового поколения. Одним из требований в современном преподавании иностранных языков является формирование и совершенствование коммуникативной компетенции во всех видах речевой деятельности, в том числе в письменной речи. В эпоху глобализации и развития средств массовой коммуникации увеличивается как общий объем письменного информационного обмена, так и многообразие его форм в виде различных типов письменных текстов. Значительное возрастание роли письменной коммуникации в современной «глобальной деревне» (М. Маклюэн) обуславливает особую важность развития коммуникативной компетенции иноязычной письменной речи.

Вышесказанное придает особую актуальность рассмотрению особенностей обучения письмен-

ной речи в языковом вузе на современном этапе. Чтобы проанализировать проблематику обучения иноязычной письменной компетенции студентов языкового вуза, необходимо решить следующие частные задачи: дать характеристику письму как специфическому виду речевой деятельности, изучить разработанность методики преподавания письма в вузе с позиций компетентностного подхода и ФГОС ВПО нового поколения, а также преемственность подходов к обучению письму между школой и вузом.

В теории и практике преподавания иностранных языков (ИЯ) письмо долгое время рассматривалось как второстепенный «рабочий» вид речевой деятельности, в разное время служивший методическим подспорьем для овладения грамматикой (грамматико-переводной метод), заучивания языковых структур (аудио-лингвальный метод) или поддержки и развития устной речи (коммуникативный метод). Данная точка зрения на письменную речь сосуществовала с противоположной, сформулированной еще Л.С. Выготским, считавшим письменную речь совершенно особой речевой функцией, «отличающейся от устной речи не менее, чем внутренняя речь от внешней по своему строению и способу функционирования» [Выготский, с. 220]. Похожую мысль высказывает социолингвист Д. Хаймс: «Очевидно, что устная и письменная речь не взаимозаменяемы и развивались хотя бы частью автономно» [Hymes, с. 69]. Мы определяем письменную речь как отдельный вид речевой деятельности, относящийся к продуктивным речевым процессам второго порядка, нуждающийся в графическом оформлении и формальном обучении, а также обладающий рядом специфических черт, как в функциональном, так и в структурном плане.

Вопросы обучения иноязычной письменной речи рассматривались в трудах многих отечественных и зарубежных ученых и практиков. С внедрением компетентностного подхода в практику преподавания ИЯ в школе и вузе решен ряд частных вопросов обучения некоторым аспектам иноязычной письменной речи: разработаны целостные методические системы обучения продуцированию разных типов текстов (сочинение-рассуждение, сочинение-аргументация, дикурсивное эссе), поэтапного формирования коммуникативной компетенции, развития умений письменной речи средствами информационных технологий, тестирования отдельных умений и компетенций, входящих в иноязычную письменную компетентность; обучения пониманию иноязычных текстов, содержащих социокультурную информацию; изучена профессионально ориентированная письменная речь. Тем не менее, на сегодняшний момент отсутствует целостный подход и целостная система развития иноязычной письменной компетенции в ходе обучения в языковом вузе, большинство работ ограничиваются методическими рекомендациями в области обучения типам письменного высказывания на конкретном этапе (курсе) обучения, что ведет к известной фрагментарности и несогласованности требований, а также отсутствию преемственности между этапами обучения.

Проанализировав номенклатуру компетенций, представленных в обновленном ФГОС ВПО 2010 г. по направлению подготовки «Лингвистика», мы можем констатировать, что в нем отсутствует четкое обозначение коммуникативного письма как цели обучения, не выделены отдельные компетенции письменной речи. При этом некоторым методологическим ориентиром для составления рабочих программ могут служить такие компетенции, указанные в стандарте, как владение культурой устной и письменной речи; знание этикетных формул в устной и письменной коммуникации. Также стандарт фиксирует важность владения дискурсивными способами реализации коммуникативных целей высказывания в коммуникативном контексте, способами выражения семантической, коммуникативной и структурной преемственности между композиционными элементами текста; умениями свободно выражать мысли, адекватно используя разнообразные языковые средства с целью выделения релевантной информации [Федеральный государственный образовательный стандарт..., с. 4].

Методическое обеспечение учебного процесса по овладению письменной речью в вузе представлено многочисленными учебниками и учебными пособиями. Устоявшаяся методическая претензия к качеству учебной и методической литературы состоит в том, что в ней не в достаточной мере развивается коммуникативная письменная речь, не стимулируются личностные потребности в коммуникации студентов, ограничены типы письменных текстов (диктант, изложение, ответы на вопросы), внимание уделяется, в основном, разбору лексико-грамматических ошибок, а не тому, насколько полно была решена коммуникативная задача и насколько правильно организован сам письменный текст. То есть основное внимание уделяется обучению письму как средству обучения другим «более важным» видам речевой деятельности, а не письму как самостоятельной коммуникативной учебной цели.

Исследования указывают, что уровень владения продуктивной письменной речью студентов языковых вузов уступает уровню владения другими видами речевой деятельности. Опросы выпускников также показывают, что они испытывают трудности в области письма в своей профессиональной деятельности. Обращение к педагогическому опыту позволяет сформулировать основные трудности, испытываемые студентами языкового вуза при использовании письма как вида речевого общения:

- содержательные (неполное и неточное раскрытие темы; неумение выделять главное в высказывании, формулировать основную мысль; аргументировать точку зрения, реализовать коммуникативную цель общения);
- композиционные (плохое владение средствами обеспечения связности целостности текста; неумение структурно и логически оформлять текст, например, членить текст на абзацы);
- лингвистические и социолингвистические (неумение переключать

речевые регистры; ограниченный языковой репертуар, не позволяющий излагать и развивать мысль разнообразными способами).

Еще одним методическим и методологическим упущением является отсутствие должной преемственности между школой и вузом при отборе содержания обучения письменной речи; опоры на положительный опыт формирования коммуникативных умений письменной речи, полученных в средней школе. В школьных программах и учебниках по обучению письменной речи уже сделан большой шаг вперед по реализации коммуникативных целей письма, присутствуют разнообразные типы письменных текстов: письмо (личное и деловое), заполнение анкеты, инструкция, высказывание с элементами рассуждения в котором освещаются предложенные вопросы, высказывается свое мнение и аргументируется точка зрения «за» или «против» и др.

Причиной изменений формата и содержания обучения письменной речи в школе стал европейский формат сдачи Единого государственного экзамена (ЕГЭ) по иностранному языку, который является основной формой итоговой государственной аттестации для выпускников школ Российской Федерации, и использование европейских критериев оценки владения иностранными языками, которые нашли свое отражение в содержании экзамена. Уровневая модель ЕГЭ (базовый, повышенный и высокий уровни сложности) соотносится с уровнями владения иностранными языками, определенными в «Общеввропейских компетенциях...» (А 2+, В 1, В 2). «Общеввропейские компетенции...» представляют собой «руководство при планировании основных аспектов обучения, изучения и оценки владения языками... практический механизм определения четких стандартов языковой компетенции на разных уровнях, коммуникативных знаний и умений, признаваемых во всей Европе» [Воловикова, с. 155]. Учет зарубежного (в частности, европейского) опыта в вопросах перехода лингвистического образования на компетентностный подход и уровневое оценивание владения языками по единой шкале представляется целесообразным, так как в Европейском Союзе уже несколько десятилетий осуществляется целенаправленная деятельность по формированию образовательного пространства, основанного на единых или близких формах организации образовательной деятельности.

Мониторинг внедрения ЕГЭ в образовательную практику позволил экспертам и разработчикам ЕГЭ по ИЯ отметить положительное влияние экзамена на методику преподавания иностранных языков и качество обучения по предмету. В частности отмечается, что формы итогового контроля приведены в соответствие с требованиями нормативных документов, закреплён переход к когнитивно-коммуникативной методике. Влияние ЕГЭ привело к более сбалансированному обучению всем четырем видам речевой деятельности (до этого основное внимание уделялось чтению и говорению), работе над продуктивными умениями, формированию метапредметных навыков, применению критериальных шкал при оценивании [Методическое письмо «Об использовании результатов единого государственного экзамена...», с. 2–3].

Анализ развития письменной компетенции студентов младших курсов показывает, что с введением ЕГЭ выросла осведомленность студентов, поступающих на языковые факультеты вуза, в отношении понятия «письменное выражение мыслей», разнообразных видов письменных работ (изложение, эссе, разные типы письма, открытки и т.д.), их коммуникативной направленности и требований, предъявляемых к различным видам письменных текстов. Таким образом, можно утверждать, что ЕГЭ позволяет создавать более прозрачный и четкий инструментарий для измерения общекоммуникативных и социолингвистических навыков, речевых и языковых умений: запрашивать информацию и отвечать на запросы, соблюдать нормы вежливости и правильное стилевое оформление сообщения, следовать критериям логичности и связности письменного текста.

Адаптация европейских стандартов языкового образования к реалиям российской высшей школы требует проведения исследований возможности концептуальной, содержательной и технологической интеграции компетентностных проектов подготовки лингвистов и документа «Общеввропейские компетенции...». В ходе одного из таких исследований, выполненных коллективом авторов кафедры лингвистики ЮФУ, была создана модель развития иноязычной коммуникативной компетентности лингвиста-переводчика, в цикле практических языковых дисциплин, имеющих компетентностно-модульное построение содержательно значимых структурных элементов. Также были подробно описаны составные компоненты, критериально-показательные признаки и уровни сформированности иноязычной коммуникативной компетентности [Формирование иноязычной коммуникативной компетентности лингвиста-переводчика... с. 171]. При этом уровневое развитие отдельных видов речевой деятельности, в том числе письма, все еще представляется нерешенной научно-педагогической и методической задачей, решения которой можно добиваться исходя из концептуальных посылок вышеуказанной модели

Таким образом, в настоящий момент в теории и практике преподавания ИЯ в школе и вузе существует тенденция превращения письменной речи в равноправный вид речевой деятельности. Однако если общеобразовательная средняя школа уже смогла выработать четкие критерии и подходы к развитию компетенций письма, а также имеет положительный опыт гармонизации своих учебных программ с зарубежными языковыми стандартами, то высшей школе только предстоит это сделать. Анализ ФГОС ВПО показал, что в них не сформулированы требования к уровням овладения письменной речью студентов в языковом вузе. В связи с этим возникает необходимость в уточнении уровней владения студентами языком на каждом из этапов обучения с позиции компетентностного подхода и, соответственно, в разработке системы обучения письменной речи, которая охватывала бы все курсы и была направлена на поэтапное формирование умений писать тексты разных типов речи и жанров.

В данный момент сохраняется несоответствие между изменившимися требованиями к качеству подготовки студентов, предъявляемыми государственным стандартом и обществом, и достигаемыми результатами в развитии иноязычной письменной компетенции будущих лингвистов. Важной научно-педагогической и методической задачей является разработка целостной коммуникативно-компетентностной системы развития письменной речи, а также гармонизация моделей обучения письменной речи с современными мировыми и европейскими современными стандартами языкового образования, соблюдение преемственности обучения между школой и вузом.

Литература

Воловикова М.Л. Назначение, структура и применение Языкового Портфеля в высшей школе // Вестн. Московского гос. обл. ун-та. М., 2006. № 1.

Выготский Л.С. Мышление и речь: 5-е изд., испр. М., 1999.

Методическое письмо «Об использовании результатов единого государственного экзамена 2009 года в преподавании иностранных языков в образовательных учреждениях среднего (полного) общего образования». [Электронный ресурс] // Глагол. – Электрон. дан. М., 2001. URL: <http://www.glagol-online.ru/p5/115/> (дата обращения: 15 окт. 2013).

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 035700 Лингвистика (квалификация (степень) «бакалавр»). М., 2010. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.linguanet.ru/umo/Standarts-lingua/> (дата обращения: 10 сент. 2013).

Формирование иноязычной коммуникативной компетентности лингвиста-переводчика на основе проектов ФГОС ВПО третьего поколения и обще-европейских стандартов языкового образования: кол. монография / под ред. М.Л. Воловиковой. Ростов н/Д., 2010.

Hymes D. On the Origins and Foundations of Inequality Among Speakers. *Daedalus*, 102 (Summer, 1973), 69.

Vertogradova L.A., Volovikova M.L.

Southern Federal University

TEACHING WRITING COMPETENCY IN FOREIGN LANGUAGE AT LINGUISTIC UNIVERSITY LEVEL: PROBLEMS AND TENDENCIES

The authors examine teaching writing competency in foreign language at linguistic University level from the point of view of theory, found in educational standards and methodological recommendations, as well as pedagogical practice. The analysis shows, that there is a tendency of making written speech study an equal part of educational process. Nevertheless higher education still lacks an integral approach of writing competency development, together with language level requirements. Secondary school experience of Unified State Exam (USE) may serve as a benchmark in this matter.

Keywords: *writing competency, educational standards, methodological recommendations, pedagogical practice, higher education*