

АУТЕНТИЧНЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЕМЫХ

*М.А. Мигненко*¹

Самарский государственный технический университет, филиал в г. Сызрани
446001, г. Сызрань, Самарская область, ул. Советская, 45
E-mail: mignenkom@mail.ru

Статья посвящена проблемам использования художественных и аутентичных текстов в процессе обучения иностранному языку. Тексты рассматриваются как средство формирования коммуникативной компетенции обучаемых в их профессиональной сфере.

Ключевые слова: аутентичный текст, художественный текст, коммуникативная компетенция, профессиональная компетенция.

Интерес к тексту как к сложному и многостороннему объекту исследования в лингводидактике является результатом перенесения внимания на коммуникативные и информационные аспекты языка. С текстом связаны неиспользованные резервы обучения иностранному языку, направленные на коммуникативно ориентированное обучение связной речи, когда путь к коммуникации лежит через проблемы целого текста в лингвистическом и методическом аспектах. Текст дает ситуации общения, помогающие комплексно обучать языку.

Общеизвестно, что основная функция текста – быть средством социальной коммуникации. Неся в себе когнитивную информацию, психологическую и социальную нагрузку общения, текст представляет собой способ отражения действительности, форму существования культуры. Вместе с тем текст является своего рода каналом передачи культурных знаний, социального опыта. Поскольку наш материал отражает экстралингвистическую информацию, входящую в содержание обучения (т.е. это материал, в котором заключена какая-либо мысль, реалья, компонент культуры), мы выбрали в качестве предмета, с которым следует осуществлять действие, учебный текст. Сопоставление языковых единиц различных уровней показало, что право называться средствами презентации, раскрытия особенностей лингвострановедческой информации, а, следовательно, служить единицей отбора лингвострановедческого содержания имеет лишь глобальная коммуникативная единица высшей степени сложности – текст. Исходя из того, что лингвокультурологическая компетенция является составляющей частью лингвострановедческой компетенции, мы считаем данное высказывание применимым и к лингвокультурологической информации. Задача текстовой коммуникации – исследовать систему средств, реализующих коммуникативную деятельность человека.

Текст, с точки зрения лингводидактики, – продукт готовой речевой деятельности, требующий переработки в новый речевой продукт.

В работах ученых Г.Г. Городиловой, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, Н.М. Шанского подчеркивается мысль о том, что эффективности в обучении иностранному языку можно достичь лишь в том случае, если учебный процесс преподавания рассматривать как создание условий для обучения общению, коммуникации.

¹Марина Анатольевна Мигненко, кандидат педагогических наук, кафедра иностранных языков.

Такой коммуникативной единицей, вокруг которой организуется работа по обучению иностранному языку, мы считаем текст.

Каждый текст, естественно, отличается от другого своими событийными, стилистическими характеристиками, но в то же время имеет общие черты, свойственные ряду текстов.

Это обуславливает необходимость дать характеристику процессу построения текста. Касаясь вопроса построения текста, его закономерностей, надо сказать о наиболее важных его структурных особенностях. В.В. Виноградовым было отмечено, что с текстом связано учение о композиционных типах речи в сфере литературного творчества и об их лингвистических отличиях, о приемах построения разных композиционно-языковых форм, об основных лексических слоях в них и о принципах их сочетания, об их семантике [1]. Здесь же автор говорит об изучении текста как учении о типах словесного оформления замкнутых в себе произведений как особого рода целостных структур [1].

Любой текст представляет собой сложное единство в смысловом, грамматическом и стилистическом смысле. Текст имеет основу, на которой строится целое, но он может подразделяться на абзацы, параграфы и т.д. Само начало текста раскрывает позицию автора по отношению к ситуации. При этом происходит авторский отбор приемов построения текста, доказывающий его законченность и единство. Тексту присуще единство, целостность, которая определяется отбором доказательств и правил соединения этих доказательств в единое целое.

Целостность как одна из важнейших характеристик текста "неопределима лингвистически, – считает А.А. Леонтьев, – тот текст целостен (и значит, является текстом), который воспринимается как осмысленное целесообразное единство" [2].

Другая характерная черта текста – его связность. Логика и структура текста, определяющие его единство, приводят к разным типам связей семантических элементов. Связность предполагает высказывание на одну тему. Потеря связности текста разрушает сам текст. Связность может быть контактной или дистантной.

В исследованиях В.В. Виноградова много места отводится этим главным характеристикам текста, которые взаимообусловлены, но не тождественны.

Касаясь вопросов связности и целостности текста, часто обращаются к теории актуального членения высказывания. Эта теория была разработана ранее пражской лингвистической школой. Н.И. Теплинская применяет эту теорию по отношению к более сложному объекту – тексту, подчеркивая, что "актуальное членение высказывания в значительной мере характеризует текст" [3]. Категория актуального членения – один из главных принципов связности текста, движения мысли от предложения к предложению. При помощи учебного текста мы передаем мысль в ее развитии, обобщая все известное на данную тему. Текст – это единый организм, имеющий свои законы, а не простая сумма предложений. Предложение лишь входит составной единицей в структуру текста. Учебный текст имеет те же характеристики.

Для выражения смыслового содержания текст имеет структурно-семантическую организацию элементов. Г.Я. Солганик определяет такую связь как цепную, а И.П. Севбо – как нанизывание. Но и связь текста, и перспективность его, и логика выражения, и способы показывают одну из главных его черт – связность. Если мысль развивается линейно, соединение предложений происходит последовательно, смысловая связь между предложениями носит характер цепной связи (наиболее распространенные виды цепной связи: дополнение – подлежащее, дополнение – дополнение, подлежащее – дополнение, подлежащее – подлежащее). Но мысль может развиваться в плане сопоставления, противопоставления, перечисления. Тогда мы встречаем па-

параллельный вид связи (предложения не вытекают одно из другого, а, составляя единый смысловой план, связаны отношениями перечисления или противопоставления и т.д.). Часто в тексте встречается сочетание цепных и параллельных конструкций. Различные типы связей между предложениями выражаются разнообразными средствами: лексическими повторами, местоименной заменой, синонимами, антонимами, вопросительными предложениями и другими средствами.

Согласно концепции В.В. Виноградова текст подразделяется на различные композиционные типы: повествование, описание, рассуждение. Для каждого из этих типов характерны структурные особенности, определенная композиция. В повествовании сообщается о каком-либо событии во времени. Структура повествования состоит из трех композиционных частей: зачин (или начало события); средняя часть (или развитие события); концовка (или конец события).

Описание дает характеристику какому-либо предмету, лицу, явлению природы, называя их главные признаки существенными.

В рассуждении важны причинно-следственные связи; состоит этот тип из трех частей:

- 1) тезис (основное утверждение);
- 2) доказательства, аргументы, подтверждающие этот тезис;
- 3) вывод (заключение).

Все три типа текстов часто включаются в один и тот же текст, перекрещиваются, связываются друг с другом. Мы можем в описании встретить элементы рассуждения, в повествовании – элементы описания и т.д.

Поскольку тексты бывают разных композиционных типов, а чаще всего композиционные типы входят в состав одного и того же текста, мы рассматриваем как теоретические основы обучения композиционные типы речи в понимании В.В. Виноградова.

Выделяют три группы текстов:

1. учебные тексты, использующие по преимуществу информационную дидактическую функцию с целью формирования у учащихся системы представлений, понятий и суждений по основам наук;

2. учебные тексты инструктивного, инструментально-практического характера, использующие по преимуществу трансформационную дидактическую функцию с целью выработки у учащихся системы умений и навыков (тексты по иностранному языку);

3. тексты, имеющие мотивирующий характер и использующие главным образом развивающе-воспитательную дидактическую функцию с целью выработки у учащихся системы эмоционально-ценностных отношений (ведущий компонент – формирование у учащихся определенного видения мира – тексты по изобразительному искусству, культуре, музыке).

Ценность этой классификации состоит в том, что она определяет специфичность учебных текстов (культурологической тематики), предназначенных для формирования лингвокультурологической компетенции учащихся. Опираясь на вышеприведенную классификацию, мы можем сделать вывод, что лингвокультурологический учебный текст синтезирует все три дидактические функции: информационную, трансформационную и развивающе-воспитательную.

Необходимо отметить, что сегодня нет единообразия в терминологии для обозначения учебных текстов, содержащих культурологическую информацию, предназначенных для работы на занятиях по иностранному языку с целью извлечения и усвоения этой информации с последующим использованием ее в коммуникации и направленных на решение как общеязыковых, так и лингвокультурологических задач.

Необходимо выделить тексты с культурологическим потенциалом содержания. В них посредством национально-культурного номинативного содержания называются или описываются несовпадающие или частично совпадающие элементы культуры в соответствующих ситуациях [4]. Можно использовать термин "культуроведчески ценный текст" или "учебный текст культуроведческой тематики".

Мы считаем правомерным использование термина "лингвокультуроведческий текст". Этим термином мы будем называть такой текст, который "включается" в преподавание иностранного языка, рассматривается как единство информационно-содержательного и языкового плана и строится с учетом конкретных целей и задач определенного этапа обучения. Из приведенного выше определения следует, что лингвокультуроведческий текст, с одной стороны, представляет собой форму организации и форму фиксации языкового материала (то есть содержит лингвистическую информацию), а, с другой стороны, выступает как источник экстралингвистической информации. Он содержит языковые единицы, составляющие языковую цель занятия, информативный материал о культуре страны изучаемого языка и материал, близкий профессиональным интересам учащихся. Следовательно, на продвинутом этапе обучения лингвокультуроведческий текст призван способствовать решению следующих задач: в языковом отношении – это задача овладения лексико-грамматическими знаниями; в коммуникативном плане – это совершенствование во всех видах речевой деятельности; в лингвокультуроведческом аспекте – задача овладения речевым и неречевым поведением носителей языка, введения и закрепления фоновых знаний о культуре страны.

Указанные задачи являются, по нашему мнению, основными параметрами, по которым следует оценивать соответствие лингвокультуроведческого аспекта учебных материалов задачам обучения.

Общеизвестно, что все типы страноведческой информации реализуются в текстовой деятельности иностранных учащихся и что все отобранные в учебных целях страноведческие темы текстуализируются, то есть создается своего рода "эталонный текст", суммирующий, организующий и фиксирующий основную информацию темы. Здесь под темой понимается какой-то отрезок действительности с соответствующим языковым материалом.

Методическая наука называет различные способы текстуализации, из которых мы выделим запись речевых актов в естественных условиях, подбор текстов из оригинальных источников и самостоятельное составление текстов по выбранным параметрам. Неоспоримым является положение, что как для учебного текста вообще, так и для лингвокультуроведческих текстов существуют определенные критерии отбора или составления. Особое внимание при отборе текстов необходимо уделять содержательным критериям. В содержательном аспекте учебные тексты выполняют две функции: познавательную и воспитательную. Необходимо также иметь в виду, что учебные тексты имеют коммуникативно-речевую и системно-языковую функции. Таким образом, текст должен рассматриваться с точки зрения чисто языковой формы (насколько текст насыщен активизируемыми языковыми единицами, в нашем случае лингвокультурами), с точки зрения познавательно-воспитательной (со стороны внеязыкового содержания).

В контексте нашего исследования мы будем считать текст лингвокультуроведчески насыщенным, если в нем отражаются национальные реалии и компоненты культуры, т. е. текст содержит языковые единицы с НКК семантики. Учебный лингвокультуроведческий текст должен также содержать и объяснять элементы фоновых знаний, раскрывать явления духовной культуры общества и черты национальной

психологии. При этом принимается во внимание мотивационная готовность учащихся к восприятию текста. Под термином “мотив” нами понимается побуждение к действию. В связи с этим учебный текст должен быть занимательным, живым, интересным, что обуславливается социально-психологическими, возрастными и национальными особенностями учащихся. Информации, представленной в тексте, надлежит быть актуальной, новой и интересной.

При обучении иностранному языку учитывается также уровень языковой и коммуникативной компетенции обучаемых. В связи с этим главным требованием к учебному тексту является его доступность, которая обеспечивается четкостью композиции, включением иллюстраций, использованием ориентиров (выделение шрифтом, абзац), наличием в тексте небольшого процента (3-5%) незнакомых слов, введением комментария.

Исходя из вышесказанного, мы приходим к следующему выводу: учебный текст должен отвечать как общеметодическим и лингвострановедческим, так и лингвокультурологическим требованиям, среди которых следует назвать познавательный и воспитательный характер информационного материала текста, его новизну, актуальность, доступность, соответствие лексико-грамматической теме, согласованность с системой изучаемых текстов; учет лингвострановедческой и лингвокультурологической компетенций учащихся (согласно этапу и профилю обучения); типичность отражаемых фактов и явлений; ориентацию на особенности родной культуры учащихся [5].

Как уже отмечалось выше, культуроведческая информация для учащихся продвинутого этапа текстуализируется способом подбора учебных материалов из оригинальных источников или же способом самостоятельного составления текстов по выбранным параметрам. В нашем исследовании мы разделяем точку зрения ряда отечественных (Л.В. Щерба, Б.В. Беляев, С.Д. Береснев, Н.Е. Пирхавка и др.) и зарубежных (Г. Гайяр, Д. Кост, Р. Риверс, Ф. Биллоуз и др.) исследователей, которые считают, что учебные тексты, включаемые в учебник, должны обучать чтению оригинальной литературы, как и языковой материал, предназначенный для развития устной речи, должен помочь учащимся научиться общаться с носителями языка. При этом использование аутентичных текстов имеет большую страноведческую, культурологическую и психологическую значимость. Текст должен быть подлинным, оригинальным. Преподаватель должен всячески способствовать тому, чтобы учащийся читал как можно больше разнообразных оригинальных текстов, расширяя свое знакомство с реалиями, бытом и образом мышления народа, говорящего на данном языке, так как чтение оригинальных текстов способствует, по его мнению, значительному расширению пассивного, или рецептивного, словаря учащихся и их познаний в области идиоматики.

Проблема использования оригинальных текстов предполагает решение проблемы их адаптации. В методической литературе адаптация рассматривается как совокупность приемов, направленных на оптимизацию речевого общения, и заключается в литературной и языковой обработке оригинала с целью сделать его доступным для восприятия учащихся на конкретной стадии владения языком (А.А. Вейзе, Г.Г. Городилова, О.Д. Митрофанова и др.). Приемы адаптации достаточно изучены в методической литературе. Однако адаптированный текст уже не является оригинальным. Традиционно при адаптации текстов сокращению подлежат прежде всего незнакомые учащимся лексические единицы, содержащие экстралингвистическую информацию (реалии, фоновая лексика, афоризмы, пословицы, поговорки), и языковые формы, которые, в свою очередь, являются лингвострановедческими и лингвокуль-

турологических маркерами стилистических и мировых особенностей оригинальных текстов как продуктов речевой деятельности носителей языка.

Именно поэтому мы считаем неприемлемым использование адаптированных текстов в условиях продвинутого этапа обучения. Мы считаем, что обучение лишь строго ограниченному по объему языку – сокращенному, специально отобранному словарю и тщательно градуированному структурному материалу – может привести к ситуации, когда даже чтение газеты будет трудным для обучаемых, а чтение книг вообще невозможно. Между тем, постоянно читая иностранные газеты и книги (т. е. неадаптированную литературу), обучаемый будет поддерживать контакт с носителем языка, в то же время усваивая специфику мышления, которая отражается в культуре данного языка.

В методической литературе разработаны подходы, облегчающие учащимся изучение оригинальной литературы. Как указывает Н.Е. Пирхавка, французский исследователь Д. Кост предлагает использовать так называемые сфабрикованные тексты, что можно рассматривать как эффективный прием подготовки к использованию оригинальных текстов в учебных целях. Д. Кост, подчеркивая мысль о том, что аутентично все, что не адаптировано, считает допустимым изымать целые куски текста, делать монтаж из отдельных высказываний, то есть создавать текст из аутентичных частей [6]. В отличие от адаптации, сокращение текстов позволяет более четко осуществлять контроль за развитием коммуникативной компетенции учащихся, производить целенаправленный отбор текстов по тематическому и языковому признаку.

Мы допускаем “скомпонованность” (сфабрикованность) учебных текстов. Следовательно, оригинальный учебный текст является “сфабрикованным” аутентичным неадаптированным текстом.

Определенная однотипность подобных текстов с точки зрения стиля речи, некоторых структурно-семантических особенностей и специфика языкового наполнения (т.е. интернациональная лексика, богатство образно-выразительных средств) позволяют использовать эти тексты для усвоения содержания страноведческого и культурологического материала и совершенствования умений применять полученные знания в устной и письменной речи, в том числе с учетом ситуации.

Современная методика преподавания иностранных языков отводит произведениям художественной литературы одно из важных мест в общем объеме учебного материала. Именно с решением вопроса о месте и роли художественного текста (ХТ) в практическом курсе иностранного языка связывают повышение уровня преподавания иностранного языка в целом. В художественных текстах могут быть использованы все средства национального языка. Язык художественной литературы принципиально лишен всякой стилистической замкнутости. Если литературный язык, представленный разными функциональными стилями, выполняет, прежде всего, коммуникативную функцию, то для языка художественной литературы доминирующей функцией является эстетическая. Этим функциональным различием объясняется разное отношение к языковой норме художественных текстов и текстов разных функциональных стилей литературного языка. Если научный, деловой и публицистический стили ориентированы на норму и могут быть оценены с этой точки зрения, то к языку художественной литературы это понятие неприменимо, так как отклонение от нормы в нем эстетически мотивировано. Художественная литература создает свой особый язык с его удивительным богатством образных средств. Этот особый язык создается на основе общенародного, вступая с ним в сложные взаимоотношения.

Художественные тексты составляют значительную часть всех текстов, используемых в процессе обучения языку. Объясняется это не только коммуникативной, но

и образовательной, а главное – воспитательной целью обучения. Выполняя функцию воздействия (по В.В. Виноградову) и эстетическую функцию, художественные тексты являются мощным средством воспитания. Являясь источником информации, они обеспечивают формирование страноведческой и культурологической компетенции обучаемого. Использование художественных текстов создает предпосылки для эвристического способа овладения языком. Обращение к художественному тексту дает возможность овладеть словом в единстве его номинативной и эстетической функций. Наконец, художественные тексты являются важнейшим средством мотивации обучения, так как поддерживают интерес к изучению иностранного языка.

Вместе с тем художественный текст таит в себе определенные сложности для изучающих иностранный язык. Но если для носителей языка эти сложности связаны с проникновением в подтекст, с раскрытием смысла художественного знака (например, метафорического значения слов), то для иностранца к этим трудностям добавляется и ряд других. Дело в том, что студенты на определенном этапе обучения знакомы только с номинативной функцией слова, они еще не способны воспринять коммуникативную функцию, не говоря уже об эстетической. В художественных текстах на иностранном языке можно встретить слова, выходящие за пределы его лексического запаса, малоупотребительные или слова в “необычном” значении. Чтобы художественный текст был адекватно понят, студент должен быть лингвистически подготовлен, а преподаватель должен точно знать, какие конкретные трудности содержит тот или иной художественный текст. Эту проблему может снять лингвистический и стилистический комментарий к тексту.

Другая трудность связана с тем, что в художественных текстах встречаются слова и выражения с национально культурным компонентом семантики. Эти трудности призван снять лингвострановедческий и лингвокультурологический комментарий.

В вузах нефилологического профиля художественные тексты активно используются на уроках иностранного языка и как средство ознакомления с историей и культурой, с общественно-этическими и эстетическими представлениями народа страны изучаемого языка, и как средство развития речи в социально-культурной сфере общения. Эти аспекты работы с художественным текстом отвечают современным тенденциям развития методики: гуманитаризации учебного и воспитательного процессов в нефилологических вузах и принципу активной коммуникативности в обучении иностранному языку, что способствует интенсификации процесса обучения иностранному языку. Литературное произведение исследуется как целостная система, включающая художественный текст во внетекстовую реальность. Литература изучается как во взаимосвязи с культурой, так и как самоценный феномен, выражение концентрированного духовно-эстетического и нравственно-этического опыта народа. Тем самым язык изучается как национально-культурный феномен во взаимосвязи с развитием национальной культуры и культуры мира, как формирующий образ этого мира.

В последнее время в методике преподавания иностранного языка наметился еще один аспект работы с художественным текстом в нефилологической аудитории, когда он используется в системе подготовки обучаемых к получению профессии и профессиональному общению на иностранном языке. Этот аспект работы с художественным текстом также отражает одну из тенденций современной методики – профессиональную направленность курса иностранного языка в нефилологических вузах.

Изучение методической литературы по проблеме использования художественного текста на уроках иностранного языка, с точки зрения профессии обучаемых в нефилологической аудитории, дает основание утверждать, что эта проблема стала затрагиваться в ряде монографий, статей и выступлений с начала 80-х годов XX века.

В этом плане важно отметить исследования таких методистов, как С.Г. Борзенко, И.Н. Ерофеева, В.И. Максимов, В.Е. Малеева, Э. Пеуранен, О.В. Сокольникова, Л.К. Спиридонова, Н.М. Теплинская, Л.В. Фарисенкова, Е.Л. Федорова и др.

Но место и роль художественного текста как средства профессиональной подготовки обучаемых в нефилологических вузах определяется методистами по-разному. Существуют, по крайней мере, две точки зрения на эту методическую проблему.

Одна точка зрения, сторонниками которой являются Т.В. Ахапкина, Е. Пульхритудова, В.С. Соболева, Е.Л. Федорова и др., заключается в том, что художественные тексты рассматриваются как средство получения профессионально ориентированной страноведческой информации. Данные художественные тексты включаются в общее понятие профессионально ориентированной страноведческой литературы наряду с научно-популярной и публицистической литературой.

В.С. Соболева указывает, что "...в задачи обучения входит не только ознакомление учащихся с историей, культурой, образом жизни людей, но и с реалиями, отражающими специализацию, будущую профессию студентов". Т.В. Ахапкина подчеркивает, что "на определенном этапе обучения в дополнение к общему страноведению следует выделить страноведческую информацию, связанную с этой специальностью". Е. Пульхритудова также рассматривает вопрос о взаимодействии страноведческого материала со специальностью. Исследователь указывает на то, что на основном этапе особенно ощутима необходимость системного введения в учебный процесс профессионально ориентированного страноведческого материала, и полагает, что преобладать на этом этапе должен материал культурно-страноведческого плана.

Более подробно эта проблема освещена в работах Е.Л. Федоровой. Исследователь анализирует профессионально ориентированный страноведческий текст /ПОСТ/ как особый тип учебного текста. ПОСТ – "это идея о связи материалов по культуре страны с профессиональными запросами учащихся в процессе овладения ими иноязычной речью". Е.Л. Федорова говорит об отсутствии строгой закреплённости профессионально ориентированного страноведческого текста за конкретным стилем речи, что свидетельствует о значительных лингвостилистических возможностях этого материала. Предлагается следующая классификация ПОСТ:

1. Текст узкоспециальной ориентации, удовлетворяющий интересы конкретной аудитории.

2. Текст "универсальных" научных знаний, дающий в то же время возможность выхода в область специальных интересов учащихся.

3. Текст, удовлетворяющий запросы широкой нефилологической аудитории учащихся, связанный с морально-этическими и социальными аспектами развития науки и техники.

Рассмотрим тексты, входящие в 3 тип ПОСТ, так как источником информации этого типа ПОСТ являются отрывки из произведений современной художественной публицистики и художественной прозы. Связи содержания текстов третьего типа с областью специальных научных знаний наименее всего выражены. Тем не менее, Е.Л. Федорова указывает, что представляется оправданным использование подобных текстов в работе преподавателей, несмотря на отсутствие непосредственных выходов в сферу профессиональных интересов обучаемых. Это объясняется воспитательным и общеобразовательным значением материалов, которые отнесены к третьему типу. Художественные тексты могут быть перспективными для освещения морально-этических проблем, раскрытия психологии военного дела, презентации информации о личности выдающегося военного деятеля и т.п., могут заинтересовать достаточно широкий круг учащихся.

Можно заметить, что исследователи, придерживающиеся профессионально-страноведческого подхода к художественному тексту, отдают предпочтение современным художественным произведениям, содержащим информацию о личности ученого или освещающим морально-этические проблемы профессии. Это, бесспорно, интересный подход к использованию художественной литературы в профессиональных целях, но, на наш взгляд, он не исчерпывает потенциальных возможностей самого художественного текста и возможностей его использования в профессионально направленном обучении иностранному языку.

Другая группа исследователей, среди них С.Г. Борзенко, Ж.В. Бутенко, И.Н. Ерофеева, Л.С. Рудько, О.В. Сокольникова, Л.К. Спиридонова, Н.М. Теплинская и др., рассматривают художественный текст как учебный материал при обучении профессиональному общению на иностранном языке.

С.Г. Борзенко рассматривает возможности использования художественных текстов для развития речевой компетенции в профессиональной сфере общения, так как обеспечение обучаемых языковыми навыками и умениями в различных видах речевой деятельности, необходимыми для овладения специальностью, является одной из целей обучения в нефилологических вузах. Автор подчеркивает необходимость изучения коммуникативных потребностей обучаемых в учебно-профессиональной сфере для более эффективного использования художественных текстов. На это же направлена и предлагаемая система заданий, которая реализует принцип коммуникативности в профессиональной сфере. Важная роль отводится таким коммуникативным упражнениям, как "интервью", "пресс-конференция", различные виды импровизации, подчеркивается актуальность введения в учебный процесс художественных текстов и для анализа психологической сущности профессиональной ситуации, обсуждения на материале ХТ различных аспектов профессиональной деятельности.

О месте художественного текста в формировании профессиональной компетенции обучаемых пишут Л.К. Спиридонова и Н.М. Теплинская. Привлечение художественных текстов как учебного материала при обучении профессиональному общению, указывают авторы, позволяет разрушить сложившийся стереотип выражения мысли, задействовать воображение и эмоции учащихся, что дает толчок к речевому творчеству. Обучаемые получают возможность использовать в практике речевого профессионального общения новые нестандартные модели. Таким образом, обучаемые выходят на более высокий уровень коммуникативности, когда на первом плане для них не преодоление трудностей, а стремление высказать свои соображения, наблюдения и выводы, сопоставить свою точку зрения с коллективной.

Введение в учебный процесс художественных текстов с целью профессионального общения обучаемых является перспективным направлением в аспекте использования художественных текстов для профессиональной подготовки специалистов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Виноградов В.В. О языке художественной прозы // Избр. труды. – М.: Наука, 1980. – 70 с.
2. Леонтьев А.А. Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теории коммуникации // Синтаксис текста. – М.: Наука, 1979. – 28 с.
3. Спиридонова Л.К., Теплинская Н.М. Место художественного текста в формировании профессиональной компетенции учащегося // Проблемы подготовки иностранных учащихся –

нефилологов и специалистов к профессиональному общению на русском языке: тезисы докл. и сообщ. междунар. конф. – Ч. 2. – Ташкент, 1989. – С. 73-74.

4. Зиновьева М.Д. Национальная культура и психологическое содержание речевой деятельности ин. уч-ся // Русский язык и литература в общении народов мира: Проблемы функционирования и преподавания: доклады сов. делегации на VII Конгрессе МАПРЯЛ. – М.: Русский язык, 1990. – С. 83-92.

5. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.

6. Пирхавка Н.Е. Формирование лингвострановедческого компонента коммуникативной компетенции учащихся при обучении чтению (шк. с углуб. изуч. фр. яз.): дис. ... канд. пед. наук. – М., 1992. – 235 с.

Поступила в редакцию 10.10.2012.

В окончательном варианте 10.10.2012.

UDC 378.1

AUTHENTIC TEXT AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF STUDENTS COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THEIR PROFESSIONAL ACTIVITY

M.A. Mignenko

Syzran Department of Samara State Technical University

45 Sovetskaya str., Syzran, 446001

E-mail: mignenkom@mail.ru

This article discusses the use of authentic texts and works of fiction in the process of learning a foreign language. The texts are considered as means of development of students communicative competence in their professional activity.

Key words: *authentic text, the work of fiction, communicative competence, professional competence*

Original article submitted 10.10.2012.

Revision submitted 10.10.2012.

Marina A. Mignenko, candidate of pedagogics, associate professor, Head of Department of Foreign Languages, Syzran Department of Samara State Technical University.