

ISSUES OF TEACHING SPEECH IN FRENCH FOR STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

Atajanova Sh.A. (Republic of Uzbekistan)

*Atajanova Shakhnoz Abbosovna - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor,*

*DEPARTMENT THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING ENGLISH,
FACULTY OF FOREIGN LANGUAGES,
TASHKENT STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY NAMED AFTER NIZAMI,
TASHKENT, REPUBLIC OF UZBEKISTAN*

Abstract: *in Uzbekistan, much attention is paid to teaching a foreign language in higher educational institutions. The problem of teaching students productive writing is considered. Russian teachers and methodologists understand the purposes and problems of training students differently, making various demands to the result of productive writing. In the article the analysis of theoretical views on a problem of training students is offered. In the course of formation of skills of written language the author suggests to be guided not only by a letter product – the text, but also by process of creation of written speech work, and also pays attention to various approaches to the theory of estimation of written works of students with the different level of language competence. Recurrence of nature of process of the letter makes the training of students in various methods of editing written works logical. Lag in the level of writing skills in a foreign language can be overcome on condition of different use of the exercises which are based on the modern principles of training in foreign languages.*

Keywords: *written communicative competence, methods of editing written works, criteria of an assessment of the letter, transformational and expressional exercises.*

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ РЕЧИ НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ УЗБЕКИСТАНА

Атажанова Ш.А. (Республика Узбекистан)

*Атажанова Шахноз Аббасовна - кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра теории и методики преподавания иностранного языка, факультет
иностранных языков,*

*Ташкентский государственный педагогический университет им. Низами,
г. Ташкент, Республика Узбекистан*

Аннотация: *рассматривается проблема обучения речи на иностранном языке студентов педагогических факультетов. Отечественные педагоги и методисты по-разному понимают цели и задачи обучения письменной речи на иностранном языке, выдвигая различные требования к конечному результату. В статье предлагается анализ теоретических воззрений на проблему обучения письменной речи студентов. В процессе формирования навыков письменной речи автор предлагает ориентироваться не только на*

продукт письма. Цикличность характера процесса письма делает логичным обучение студентов различным приемам редактирования письменных работ. Отставание уровня сформированности навыков письменной речи на иностранном языке может быть преодолено при условии использования различного рода упражнений, базирующихся на современных принципах обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: *письменная коммуникативная компетенция, приемы редактирования письменных работ, критерии оценки письма, трансформационные и экспрессивные упражнения.*

УДК 378:811.111-26

Актуальность: Довольно длительное время в отечественной дидактике продолжается полемика вокруг того, созданию каких видов письменных произведений на иностранном языке следует обучать. Исходной точкой большинства исследований при всем многообразии конкретных предложений служит обучение отдельным видам речевых произведений, причем в качестве конечного продукта предлагаются тезисы, реферат, аннотация, деловое письмо, рецензия, изложение, сочинение. Целью обучения письму является формирование у учащихся письменной речевой компетенции, которую он определяет как владение письменными знаками, содержанием и формой письменного произведения речи[1]. Конечные требования к обучению письменной речи на иностранном языке должны включать формирование у учащихся способности практически пользоваться иноязычным текстом как способом общения, познания и творчества в соответствии с достигнутым программным уровнем овладения иностранным языком. Для достижения высокого уровня письменной речевой компетенции Р.П. Мильруд считает необходимым решение следующих задач: формирование у учащихся графических автоматизмов, речемыслительных навыков и умений формулировать мысль в соответствии с письменным стилем; расширение знаний и кругозора, овладение культурой и интеллектуальной готовностью создавать содержание письменного произведения речи; формирование аутентичных представлений о предметном содержании, речевом стиле и графической форме иноязычного письменного текста[2]. Несомненным достоинством его исследования является мысль о связи поставленных задач с созданием условий для овладения содержанием обучения письменной речи. О коммуникативной направленности процесса обучения письменной речи говорит и Л.В. Каплич [3], предлагая основывать обучение студентов продуктивной письменной речи на функциональном подходе, ориентированном на формирование письменной коммуникативной компетенции, что, по ее мнению, будет способствовать повышению эффективности обучения. В процессе формирования навыков письменной речи она предлагает ориентироваться не только на продукт письма – текст, но и на процесс создания письменного речевого произведения. Казарицкая Т.А. [4] видит цель обучения письменной речи на иностранном языке в том,

чтобы научить студентов создавать так называемый «качественный текст», основными характеристиками которого являются четко определенная тема, смысловая завершенность как отдельных частей, так и всего текста в целом; логичное изложение материала, выделение основных мыслей, отбор и организация материала, направленная на адекватную ориентацию читателя в описываемой ситуации; соответствие употребляемых языковых средств коммуникативной направленности текста. «Качественный текст» должен быть написан ясно, экономно, понятно, но не примитивно, при этом автору необходимо постоянно иметь в виду того, для кого он пишет. Наиболее важной характеристикой «качественного текста» Т.А. Казарицкая считает его читабельность, или удобочитаемость (readability), которая определяется параметрами. По мнению Е.Н. Солововой [4,5], цель обучения письменной речи заключается в формировании умений писать на иностранном языке на те же темы, на которые образованный человек умеет писать на родном. Вопрос о том, написанию каких текстов следует учить в школе и вузе, автор решает с точки зрения подготовки к сдаче различного рода письменных экзаменов, вхождения в сферу производственных отношений и успешного продвижения в жизни. По ее мнению, конечной целью обучения письму на иностранном языке должно быть умение заполнить анкету, написать письмо (как личное, так и официальное) и ответить на него, составить автобиографию/резюме, заявление о приеме на работу или зачислении на учебу, написать рецензию, доклад, эссе и т. д. По мнению многих исследователей (Мусницкая Е.В., Ульянова И.Г., Яценко К.П.), отставание уровня сформированности навыков письменной речи на иностранном языке может быть преодолено при условии использования различного рода упражнений, базирующихся на современных принципах обучения иностранным языкам. И.Г. Ульянова [6] выдвигает гипотезу и экспериментально доказывает, что письменная творческая речь студентов репродуктивного и продуктивного характера качественно улучшится в результате выполнения специально разработанной системы упражнений, включающей в себя унифицированный комплекс подготовительных упражнений и комплекс речевых упражнений, формирующих специфические умения в конкретных видах письменных работ. Целью первых является овладение языковым материалом в графическом оформлении и подготовка к операциям, связанным с письменным выражением мысли. К этой группе относятся разнообразные упражнения с моделями: имитация, подстановка, трансформация, отбор, конструирование, комбинирование, сокращение, расширение, перевод и другие. В разряд речевых упражнений включаются все виды заданий, обучающих передаче мыслей, смысловой информации на письме. Эти упражнения базируются на типологии различных форм письменных сообщений: аннотация, эссе, изложение, сочинение. Остановимся подробнее на различных подходах к теории написания студентами письменной работы. Следует признать тот факт, что письменные работы на иностранном языке носят явно учебный (условный) характер. Для придания обучению этому виду речевой деятельности практической

направленности методисты предлагают трактовать письменные работы как самостоятельный вид словесного творчества, предполагающий выражение своих мыслей на письме. Однако сообщение творческого характера (к примеру, частное письмо) ставит целью передачу адресату определенной информации или побуждение его к определенной деятельности. И хотя значимость подобного рода письменных работ очевидна для студентов, письмо не требует от пишущего организации целостной, законченной смысловой структуры текста, его тематического единства, а фокусируется на обеспечении новизны или важности сообщаемых фактов. Следовательно, написание частного письма не создает оптимальных условий для актуализации письменной речи во всей полноте ее функций и операций, а значит, создание обучающимися конкретных типов письменных произведений не соотносится с реальной потребностью и не может не подразумевать элемента игры [7]. Вопросы обучения письменной речи находят широкое освещение и в трудах зарубежных исследователей, поскольку, по их мнению, письменная речь имеет первостепенное значение в области овладения обучающимися основными навыками, необходимыми для жизни в цивилизованном обществе, усвоения культуры и традиций этого общества, подготовки к профессиональной деятельности и будущего продвижения по службе. Tr. Dvorak [8] рассматривает работу над формой (transcription) и структурно-содержательной стороной текста (composition) в качестве составных частей более общего процесса письма (writing), который она определяет как разнообразные действия, ведущие к передаче мысли на бумаге. Al. Omaggio [9] считает, что процесс письма (writing) следует рассматривать как непрерывную цепочку действий, варьирующихся от более механических и формальных аспектов письма (writing down), с одной стороны, до более сложного процесса композиции (composing), с другой. Автор подчеркивает, что студенты начального уровня языковой компетенции должны сначала ознакомиться с техникой письма, прежде чем приступить к процессу письменного самовыражения. W. Rivers [9] выделяет действия, направленные на формирование умений и навыков (skill-getting activities), и действия, способствующие применению сформированных навыков на практике (skill-using activities). Письменные упражнения на стадии формирования умений и навыков автор подразделяет на две категории: упражнения, включающие копирование или письменное воспроизведение ранее изученного материала, сфокусированное на орфографии, пунктуации, грамматической согласовании. Также контролируемые грамматические упражнения, направленные на закрепление полученных знаний о языковой системе иностранного языка. Упражнения на стадии практического применения сформированных умений и навыков призваны вывести студентов за рамки лингвистических манипуляций, развивать гибкость и креативный подход к языку. Эти упражнения подразделяются на следующие виды: трансформационные соединение простых предложений в сложные, распространение предложений. Экспрессивные (письмо, включающее контролируемые и свободные сочинения. Rivers подчеркивает, что наиболее

сложной задачей, стоящей перед преподавателями, является эффективный переход от одного типа упражнений к другим. В качестве решения проблемы автор предлагает минимизировать количество формальных, безликих упражнений, не представляющих интереса для студентов, и широко использовать контекстуальные упражнения, имеющие выход в реальную жизненную ситуацию. Особое внимание зарубежные авторы уделяют различным подходам к проблеме обучения письменной речи на иностранном языке на различных уровнях языковой компетенции. Так, G. Hillocks [10] выделяет четыре основных метода: репрезентативный, представляющий собой анализ письменных произведений и создание параллельных текстов по заданному образцу имитация. Метод «естественного процесса», стимулирующий спонтанное, свободное письмо и включающий ежедневное ведение дневниковых записей: основан на коллективной работе, предполагает положительную обратную связь как со стороны преподавателя, так и со стороны студентов и направлен преимущественно на развитие беглости, а не правильности речи. Метод «окружающей среды», в основу которого положена отработка отдельных аспектов создания письменного текста, например обучение использованию деталей в описании: работая в небольших группах, студенты редактируют черновые варианты, следуя определенным правилам и указаниям преподавателя или заполняя оценочные листы evaluation checklists. В своих работах западные исследователи (Jones, Raimes, Silva, Zamel) указывают на цикличность характера процесса письма. Цикличность предполагает постоянный возврат к тому, что уже было создано, с целью пересмотра и редактирования, поскольку пишущие постоянно обнаруживают новые идеи и соответственно изменяют первоначальные идеи и планы. В связи с этим кажется логичным обучение студентов различным приемам редактирования письменных работ class editing, peer editing, при котором студенты помогают друг другу совершенствовать навыки письменной речи, высказывая замечания и предложения следуя определенным инструкциям. Процесс совместного редактирования станет более эффективным, если студенты будут работать с анонимными сочинениями: они смогут свободнее высказывать критические замечания, не боясь никого обидеть. При этом студентов необходимо обеспечить подробными и четкими инструкциями, объяснив цели различных этапов процесса редакторской правки и указав конкретные аспекты, на которых они должны сфокусировать внимание. Тексты анализируются с точки зрения появления вновь изученных языковых единиц или изменения дискурсивной структуры. На начальном этапе анализ ошибок проводится на уровне предложения, в дальнейшем анализируются ошибки уже на уровне текста, в том числе и те, которые затрудняют межкультурную коммуникацию. Комментирование работ однокурсников ведет к открытому диалогу и совместной рефлексии, создает коллектив единомышленников, инициирует процесс социализации студентов, уменьшает чувство изоляции и незащищенности. Проведенные эксперименты доказали, что реакция однокурсников может сделать больше, чем просто обратная связь или

поддержка со стороны преподавателя. Оценивание может проходить и в виде самооценки с использованием так называемых «оценочных листов» *evaluation checklists*, содержащих критерии оценки. К. Perkins [10] выделяет три различных подхода к оцениванию работ: *holistic scoring*, основанный на общем впечатлении, которое складывается из ясности изложения, четкости постановки проблемы и способа ее решения, логичности развития основной идеи, степени лексической и грамматической ясности текста, адекватности употребления стилистических приемов. Подобный подход обладает наибольшей валидностью, однако одним из его недостатков является субъективность. *Analytical scoring*, предполагающий оценку работы по отдельным аспектам, разработанным заранее, и представляющий собой систему подсчета баллов. К недостаткам этого подхода можно отнести большую затратность времени. Кроме того, текст – нечто большее, чем просто сумма отдельных составляющих. Следует также иметь в виду, что наивысший балл представляет собой стандарт, который не должен оказаться слишком высоким для студентов данного уровня языковой компетенции. *Primary trait scoring*, при котором в центре внимания оказывается один определенный аспект композиционная структура, вокабуляр, использование стилистических приемов. Преимущество этого метода в том, что он дает возможность сконцентрироваться непосредственно на цели написания письменной работы. Однако при таком подходе игнорируются другие, не менее важные составляющие текста. Исследования выявили взаимосвязь между типом обратной связи ее полное отсутствие, непосредственная от преподавателя, опосредованная от однокурсников, позитивная или негативная и когнитивным стилем студента. В целом эксперименты показали, что эффективность обратной связи может зависеть от степени мотивации студентов, уровня их языковой компетенции, адекватности реакции студентов, их отношения к преподавателю и предмету. Таким образом, приступая к выбору способа оценивания письменных работ студентов, преподаватель должен иметь в виду, что обратная связь может служить действенным инструментом в обучении студентов письменной речи, способствующим интенсификации процесса формирования умений и навыков письма и помогающим сделать обучение продуктивной письменной речи более эффективным, творческим и увлекательным.

Список литературы / References

1. Мильруд Р.П. Методика обучения иноязычной письменной речи // ИЯШ, 1998. № 3. С. 5–11.
2. Каплич Л.В. Начало обучения продуктивной письменной речи в лингвистическом вузе. АКД / Моск. гос. лингв. ун-т. М., 1996. 25 с.
3. Казарицкая Т.А. Проблемы содержания обучения письму в языковом вузе // Методы организации обучения иностранному языку в языковом вузе / Тр. МГЛУ. М., 1999. Вып. 370. С. 63–74.

4. Руднева Т.И., Липатова Н.О., Агеенко Н.В. Готовность специалистов к соблюдению норм профессиональной этики: Монография / Т.И. Руднева, Н.О. Липатова, Н.В. Агеенко. Самара: Самарский гос. ун-т, 2009.
5. Рыбкина А.А. Новая трактовка целей непрерывного языкового образования в юридических вузах МВД / Вестник Самарского государственного университета, 2010. № 3 (77). С. 207–213.
6. Соловова Е.Н. Обучение письму // ELT News & Views. М.: Динтернал, 2000. № 6. С. 2–15.
7. Ульянова И.Г. Совершенствование умений письменной речи на иностранном языке у студентов 3-го курса языковых вузов): СПб., 1997. 15 с.
8. Dvorak Tr. Writing in the Foreign Language. Pp. 145-67 in B. Wing, ed., Listening, Reading, Writing: Analysis and Application. Middlebury. VT: 2006. P. 55.
9. Omaggio A.C. Becoming Proficient in Writing. Teaching Language in Context. Boston, Mass.: Heinle & Heinle Publishers, 1996. P. 23.
10. Rivers W.M. A Practical Guide to the Teaching French. New York: Oxford University Press, 2005. P. 34.