
Компетенции в образовании

Формирование стратегической компетенции и развитие языковой личности билингва

Давер М. В.

*доктор педагогических наук, доцент кафедры
русского языка УЛИМ (Международного Независимого Университета
Молдовы) (doccon@list.ru).*

Данная статья посвящена проблеме формирования и развития стратегической компетенции языковой личности. Исходная стратегическая компетенция формируется в ходе всего предшествующего началу изучения нового языка опыта субъекта в учении и общении. Основными стратегиями языковой личности являются учебные и коммуникативные стратегии. Анализ стратегий в качестве особой разновидности планов наиболее активно разрабатывался при рассмотрении стратегий общения с точки зрения теории речевой деятельности, которая требует локализации их в схеме порождения речи в связи с процессами ориентировки, планирования, реализации и контроля речевого высказывания. В отличие от других компетенций, стратегический опыт поддается положительному переносу при изучении нового языка, если стратегии языковой личности оказываются достаточно эффективными. Для дальнейшего развития стратегической компетенции билингва в статье предлагается система стратегических упражнений, которая базируется на таких характеристиках стратегии, как проблемная ориентированность и сознательность, а также на учете самооценочных мотивационных процессов.

Ключевые слова: стратегия, исходная стратегическая компетенция, языковая личность билингва

Проблема формирования языковой личности и развития стратегической компетенции билингва является центральной в личностно-ориентированном подходе.

Важнейшим компонентом коммуникативной компетенции является стратегическая компетенция. Однако в современной лингводидактике существуют различные трактовки таких понятий, как стратегии языковой личности и стратегическая компетенция в целом.

Понятие стратегии сложно и многопланово и входит в терминологический аппарат многих научных направлений.

Стратегическое направление разрабатывается в когнитивной психологии с середины 50-х гг. прошлого века, когда бихевиористский подход к обучению показал свою несостоятельность в решении учебных задач высокого уровня сложности.

Сначала учеными был поставлен вопрос о скрытых манипуляциях организма с поступающими стимулами, затем исследователи разработали приемы обнаружения познавательных стратегий, используемых студентами и доказали, что различные стратегии имеют разную эффективность [3].

В 1960 г. Миллер, Галантер и Прибрам проанализировали стратегии, используемые для решения широкого круга задач. В 1972 г. Л. Селинкер в своей знаменитой работе «Interlanguage» впервые употребил термин «коммуникативные стратегии» для обозначения процессов, используемых в ходе общения для компенсации дефицита лингвистических ресурсов. В настоящее время в разряд коммуникативных стратегий в лингвистике дискурса включаются также дискурсивные стратегии, используемые для решения проблем общения путем манипуляции структурами дискурса и воздействия на релевантные психологические параметры собеседников [5]. В 70-е годы XX века начинается активное исследование учебных стратегий учащихся – индивидуально-специфических способов преодоления проблем, возникающих в процессе изучения языка, и их сравнительной эффективности.

В современной науке существует понимание стратегии либо «как общего плана действия для достижения результата» (Энциклопедия 2002, с. 436), т. е. гибкой программы деятельности, либо как «алгоритма планирования определенных действий», последовательности правил, жестких предписаний преодоления затруднений. Исследователи рассматривают стратегии как особые планы достижения цели, альтернативные программы по преодолению препятствий, возникающих в том или ином виде человеческой деятельности, действующие как на сознательном, так и на подсознательном уровне [15].

Рассмотрение стратегий как некоторых закономерностей подчеркивает их алгоритмизированный, автоматизированный аспект, тогда как понимание их как потенциально сознательных планов подчеркивает гибкость и креативность стратегического подхода.

Многочисленные попытки выделить различные разряды стратегий, сформулировать определение каждого из них, а также дать характеристику стратегической компетенции в целом позволяют сделать вывод о существовании целого стратегического направления в современной науке. Тем не менее, определение стратегии продолжает оставаться объектом дискуссий и нуждается в конкретизации и уточнении. Существующие определения страдают неполнотой, не обладают универсальностью. Для того чтобы дать определение, применимое ко всем разрядам стратегий языковой личности, необходимо рассмотреть понятие стратегии в общем контексте человеческой деятельности и ее стратегического наполнения.

«Стратегия» может пониматься в общетеоретическом аспекте как некоторый план преодоления затруднений в определенной области человеческой деятельности, подразумевающий максимально эффективное ее выполнение. Следовательно, коммуникативная стратегия будет рассматриваться как альтернативный план преодоления затруднений в общении (так, например, при дефиците лингвистических ресурсов используется компенсаторная стратегия общения), а учебная стратегия – как план преодоления проблем в процессе изучения языка.

Проблемная ориентированность и потенциальная сознательность являются важнейшими характеристиками стратегии.

Таким образом, специфика самого термина «стратегия» в его первоначальном значении подразумевает наличие некоторых особых условий применения. Необходимость применения стратегии всегда изначально вызвана либо осложнениями в ходе деятельности (реальными, антиципируемыми или воображаемыми) и возникновением необходимости дополнительного планирования, разработки специальных решений, усложненных планов деятельности, каковыми, по определению, и являются стратегии, либо изначально стремлением к максимально эффективному выполнению деятельности, недопущению возникновения затруднений. Так, в документах Совета Европы стратегия понимается как «принятие определенной линии поведения с целью максимального повышения эффективности» [13].

Стратегическая компетенция личности может включать в себя различные разряды стратегий, часть из которых характерна для любой человеческой деятельности – это макростратегии и универсальные стратегии. Существуют и особые разновидности стратегий, характерные только для одной сферы деятельности, предназначенные для решения ее специфических задач, которые и формируют присущую ей стратегическую компетенцию.

Макростратегии – стратегии достижения и отказа – тесно связаны с мотивацией личности и отражают специфику принятия решений о начале деятельности или отказе от нее.

В качестве универсальных рассматриваются такие обширные разряды стратегий, как метакогнитивные, социальные и аффективные стратегии, входящие в общую стратегическую компетенцию личности. В лингводидактике они выступают как косвенные стратегии языковой личности [16]. Метакогнитивные стратегии означают «умение сосредоточиться, планировать свою деятельность и оценивать результаты, эмоциональные понижают беспокойство, служат средством самоощущения; социальные включают умение и желание задавать вопросы, получать информацию, сотрудничать» [1, с. 342].

В общетеоретическом плане стратегическая компетенция может быть определена как способность разработки программ и планов максимально эффективного, с точки зрения деятеля, выполнения деятельности. Очевидно, что такая стратегическая компетенция должна существовать в составе любой предметной и профессиональной компетенции.

Таким образом, стратегическая компетенция языковой личности может быть определена как способность разрабатывать различные краткосрочные или долгосрочные планы по использованию вербальных и невербальных средств преодоления затруднений в общении и изучении\ усвоении языка, которая призвана вступать в действие всякий раз, когда возникает необходимость поиска решений реально существующих или антиципируемых проблем в ходе коммуникативной или учебной деятельности как на сознательном, так и на подсознательном уровне.

Основными стратегиями языковой личности являются учебные и коммуникативные стратегии. Анализ стратегий в качестве особой разновидности планов наиболее активно разрабатывался при рассмотрении стратегий общения с точки зрения теории речевой деятельности, которая требует локализации их в схеме порождения речи в связи с процессами ориентировки, планирования, реализации и контроля речевого высказывания. Для этого ставилась задача решить несколько принципиальных вопросов:

А. Определить фазы порождения речи, непосредственно связанные со стратегическим планированием, этапы формирования стратегии.

Б. Выявить характеристики плана, позволяющие квалифицировать его как стратегию.

В. Выявить и определить факторы, определяющие выбор и эффективность применения той или иной стратегии.

Рассмотрим каждый из них более подробно.

А. Возникновение коммуникативной цели порождает коммуникативное намерение, которое, реализуясь, приводит к достижению желаемого.

Исследователи полагают, что стратегическая цель может возникнуть уже на этапе ориентировки. «В структуре речевой деятельности (деятельности речевого общения) предметом нашего особого внимания должна быть фаза (этап) ориентировки, результатом которого как раз и является выбор соответствующей стратегии порождения или восприятия речи, а также этап планирования» [11 с. 69].

При появлении антиципации коммуникативной проблемы в фазах планирования и реализации у субъекта возникает подчиненная стратегическая цель, вызывающая применение соответствующей коммуникативной стратегии, альтернативной программы, которая в случае адекватности приводит к достижению, а в случае неадекватности – к перепланированию или отказу от достижения цели.

Б. Очевидно, что косвенные пути достижения целей являются стратегическими и подразумевают соответствующее перепланирование. То есть стратегическим является план, возникающий в случае невозможности достижения цели путем обычного прямого планирования с помощью стандартных коммуникативных или учебных шагов, приемов и стереотипных схем.

В. Наиболее сложным является в данном случае вопрос о факторах, определяющих выбор и эффективность применения той или иной коммуникативной или учебной стратегии. Ответ на этот вопрос тесно связан с анализом специфики стратегической компетенции учащихся коммуникантов, ее формирования и особенностей эволюционирования и функционирования, а также с особенностями коммуникативной ситуации, вызвавшей появление затруднений в общении.

Рассмотрение этапа ориентировки со стратегической точки зрения позволяет объяснить процессы частичного отказа, применения различных видов формальной и функциональной редукции коммуникативной цели. Многие исследователи отмечают, что процесс планирования речевого высказывания в целом можно рассматривать как модификацию, реализацию или отказ от некоторых коммуникативных намерений. «Весь процесс, предворяющий воплощение помысла в слово, нельзя назвать иначе, как только «намерением сказать то-то». Можно допустить, что, по крайней мере, добрая треть нашей психической жизни состоит из этих быстро сменяющихся, еще не высказанных намерений или не оформившихся мыслей» [12, с. 129].

Некоторые авторы полагают, что все стратегические планы формируются индивидом в процессе порождения речи (Леонтьев А.А., 1985). Однако существует мнение, что следует различать две разновидности планов: автоматизированные, стереотипизированные планы, среди которых бессознательно выбираются необходимые, и планы, которые специально разрабатываются субъектом в особых ситуациях при возникновении новых сложных проблем.

По аналогии с предлагаемой некоторыми авторами идеей мотивационных схем [9, с. 68] мы считаем возможным говорить о формировании у человека с опытом набора стратегических схем, стереотипных планов того, как решить учебную проблему, как осуществить коммуникативное намерение, как вести себя в некоторой учебной и коммуникативной ситуации [11; 15; 12]. Репертуар стратегических схем тем богаче, чем

больше речевой, жизненный и учебный опыт. Именно эти схемы составляют основу стратегической компетенции языковой личности.

Наблюдения над студентами подготовительного факультета, изучающими русский язык как иностранный, показали, что учащиеся, применяющие практически одинаковый набор коммуникативных стратегий, добиваются различных успехов в достижении взаимопонимания с носителями языка. Наиболее эффективно применяют стратегии люди, владеющие несколькими языками и имеющие большой опыт в решении коммуникативных проблем при общении с носителями других языков, в результате чего у них развиваются основные компоненты стратегической компетенции. Важное значение имеют такие индивидуально-психологические характеристики личности как общительность, стремление к социальным контактам, а также уровень владения родным и первым иностранным языком.

Для обозначения довузовского методико-стратегического и коммуникативного опыта учащихся, полученного в процессе социализации, а также в процессе школьного и предшествующего вузовского обучения нами предлагается использовать понятие «исходной стратегической компетенции». Разумеется, компетенция может рассматриваться в качестве исходной только применительно к моменту начала изучения нового языка или некоторого этапа его усвоения. Именно исходная стратегическая компетенция является основой для дальнейшего развития языковой личности и формирования стратегической компетенции билингва.

Рассматривая вопросы формирования и развития языковой личности, необходимо, прежде всего, привести ее психологическое определение: «Индивидуальное сознание есть интернализированное в своей аксиологической сущности и сформированное (присвоенное) в своей языковой форме общественное сознание языкового коллектива, языковой общности. Фиксируется такое соотношение когнитивного и языкового сознания, где последнее есть вербально-оформленное отражение действительности. Именно в этом плане, по мнению психологов, можно говорить о языковой личности» [8, с.159].

Принцип развития языковой личности билингва может быть сформулирован следующим образом: каждая компетенция языковой личности, каждый из трех ее основных компонентов: вербально-семантический, когнитивный и прагматический, - не формируется заново и отдельно при изучении каждого нового языка, а развивается из соответствующих компетенций и компонентов, сформировавшихся при усвоении родного языка.

Таким образом, процесс изучения иностранного языка не должен рассматриваться в качестве формирования отдельной коммуникативной компетенции, дублирующей компетенцию общения на родном языке, напротив, знания и умения человека, владеющего несколькими языками, рассматриваются как единая компетенция билингва и мультилингва, которая может охватывать целый ряд языков.

Формирование и становление стратегической компетенции языковой личности проходит на протяжении всех этапов становления личности, начиная с самых первых попыток ребенка решить проблемы общения и усвоения языка. Способность к развитию и совершенствованию стратегической компетенции должна (с разной степенью активности и эффективности) сохраняться практически на всех этапах жизнедеятельности субъекта в зависимости от необходимости адаптации к изменяющимся потребностям учения и общения. Отмечается, что способности зрелой языковой личности к модификациям стратегической компетенции ограничены, однако в ряде случаев даже стратегический набор взрослого человека поддается изменению и развитию.

Исследуя становление дискурсивного мышления языковой личности, ученые приходят к выводу, что закономерности ее эволюции невозможно понять без рассмотрения ее онтогенетического становления в процессе развития ребенка, поскольку уже здесь «на первый план выступает не формирование языковой структуры, а становление человека в его коммуникативной компетенции» [14, с.11]. При этом развитие языковой личности есть постоянный процесс, который продолжается в течение всей жизни человека. Этот процесс обозначается как «самонаучение языку».

Для того чтобы достичь коммуникативной цели и одновременно научиться языку, ребенком используются как невербальные средства: мимика, жесты, так и вербальные стратегии: гиперобобщение, свехупрощение, словотворчество, языковая догадка, аналогии. Некоторые специфические явления детской грамматики, нарушающие закономерности языковой системы, иллюстрируют становление и активное использование стратегической компетенции. Детское словотворчество и манипулирование грамматическими структурами отражает творческий характер овладения ребенком системой языка.

Установлено, что дошкольники старше 2 – 3 лет не заимствуют слова, а создают собственные номинации по аналогии. Это первый этап формирования стратегической компетенции, когда формируются основные разряды стратегий компенсации, индивидуальные учебные стратегии неформального усвоения языка и некоторые дискурсивные стратегии. Таким образом, можно сказать, что студент, осваивающий новый язык в общении с помощью стратегий компенсации, в своих попытках вступить в коммуникацию, не имея достаточного запаса языковых средств, частично опирается на сформированную в детстве в процессе формирования языковой личности стратегическую компетенцию. Однако становление языковой личности не ограничивается формированием языковых механизмов в 6 – 7 летнем возрасте.

На следующем этапе (6,7 – 11,13 лет) человек учится использовать язык в повседневном общении. В процессе порождения и смыслового восприятия речевых произведений развивается его дискурсивное мышление. Развитие дискурсивного мышления определяется не только возрастом субъекта. В этот период к естественному усвоению языка подключается изучение его в школе.

Учащимися вырабатываются не только более высокие, дискурсивные стратегии, но и учебные стратегии формального изучения языка, а также формируются универсальные стратегии управления собственной учебной и коммуникативной деятельностью. Именно текст (дискурс) становится центральным объектом и целью развития личности в школьном возрасте. При этом от элементарных способов вербального мышления человек переходит к мышлению дискурсивному, связанному со сложными когнитивными операциями. Стратегическая компетенция достигает более высокого уровня, если в процессе школьного обучения предусмотрено раннее изучение иностранного языка или нескольких иностранных языков.

Проведенные исследователями [14 и др.] эксперименты по восприятию и воспроизведению текстов детьми 6-7, 11-13, и 15-16 летнего возраста убедительно продемонстрировали этапы формирования у большинства учащихся стратегий восприятия и понимания текстов, антиципации, языковой догадки, опоры на название и ключевые фразы в старшем школьном возрасте. На третьем этапе (15 –16 лет) практически завершается формирование основных дискурсивных коммуникативных стратегий, а также стратегий зрелого слушателя и чтеца, на которые могут опереться преподаватели РКИ, обучая студентов подготовительного факультета аудированию и чтению.

Очевидно, что при формировании стратегической компетенции стратегии и тактики не вырабатываются индивидом в процессе социализации совершенно самостоятельно, а частично усваиваются уже существующие в обществе, в семье, в национальной школе, в национальной культуре стереотипные способы преодоления затруднений в учении и общении. Они неизбежно должны быть обусловлены как национальным менталитетом, национально-культурными, национально-методическими и внутрисемейными традициями, так и особенностями, почерпнутыми из индивидуального опыта общения и учения. По мнению ученых [14] начальный этап социогенеза языковой личности, в первую очередь, определяется характером семейного общения и микросоциума, к которому относятся родители ребенка. На следующем, школьном этапе в действие вступают национальные лингвометодические традиции.

Типология уровней становления языковой личности по степени развития дискурсивного мышления принадлежит Г. И. Богину [2, с.10] Выделяется 5 уровней владения языком: 1) уровень правильности - 6-7 лет, 2) уровень скорости или интериоризации - 10-11 лет, 3) уровень насыщенности - 15-16 лет. Следующие два уровня, по мнению автора, определяются не возрастом, а культурой общения. Это 4) адекватный выбор, 5) адекватный синтез.

Дальнейшие исследования показали, что такие термины как «коммуникативная компетенция носителя языка» или же «стратегическая компетенция носителя» в формулировке целей изучения языка не могут быть признаны безоговорочно корректными, поскольку включают в себя огромное многообразие уровней владения родным языком - до 14 уровней понимания только газетного текста [6].

Очевидно, что не только возраст, но и уровень образования, когнитивного развития, а также изучение второго\ иностранного языка становятся одним из важнейших факторов дальнейшего, более высокого развития стратегической компетенции языковой личности. При накоплении опыта межличностного общения развернутые системы коммуникативного и учебного планирования принимают стереотипный характер, сворачиваются и автоматизируются, теряют стратегическое значение, применяясь в первоначальном виде только в случае возникновения разного рода серьезных затруднений в коммуникации.

Отсутствие беглости речи, неумение вести разговор или участвовать в нем, корректировать свою речь, приспособляясь к собеседнику, является результатом слабого развития исходной (на момент начала изучения нового языка) стратегической компетенции языковой личности, свидетельствуя об отсутствии в ней необходимых разрядов стратегий коммуникации. Неумение учиться, разрабатывать приемы и планы, стратегии учения и общения, необходимые для усвоения языка, свидетельствует о недостаточном развитии учебной стратегической компетенции.

При изучении иностранного языка на начальном этапе неизбежное появление большого числа учебно-коммуникативных проблем, связанных с переходом на новый код, позволяет нам обнаружить проявления исходной стратегической компетенции в активизированном варианте. В процессе развития коммуникативной компетенции билингва наблюдается употребление стратегий в первоначальном, развернутом виде. Очень активно используются на начальном этапе компенсаторные стратегии: мимика, жесты, повторы, языковая догадка, использование интернациональных слов и слов родного языка и языка посредника, обращения за помощью к собеседнику, различного рода описания и парафразы и др. Таким образом, исходная стратегическая компетенция может быть определена не только как имеющийся у студента на момент начала изучения нового языка

набор стратегий, но и как способность их оперативного развертывания в критических ситуациях.

Практическое применение стратегических исследований значительно отстало от теоретических разработок. Только с 70-х гг. когнитивные находки в области учебных стратегий начали реализовываться в стратегическом обучении. В настоящее время активно исследуются учебные возможности коммуникативных и универсальных стратегий. Важную роль играет также проблема учета и развития исходной стратегической компетенции.

Важнейшим методическим следствием более широкого подхода к рассматриваемой проблеме является вывод о том, что человек, обладающий развитой стратегической компетенцией, характеризуется совершенно иной, более высокой степенью обучаемости в иноязычной среде, чем студент такого же когнитивного типа, не владеющий способами преодоления трудностей в общении и учении, не имеющий опыта их преодоления. В результате отсутствия достаточного набора компенсаторных и дискурсивных стратегий возможности этого последнего в коммуникации на новом языке и получения на нем информации намного более ограничены. Следствием этого становится утрата одного из важнейших источников естественного обучения в языковой среде – усвоения языка в процессе общения с его носителями.

Очевидно также, что к началу изучения иностранного языка на подготовительном факультете опытный чтец, например, уже обладает целым репертуаром стратегий и высокоразвитой способностью их применения в соответствии с заданием и ситуацией. Исходная учебная стратегическая компетенция в чтении, в которую входит и определенная сумма знаний, является отправной точкой в процессе познания и играет важнейшую роль в понимании читаемого, благодаря чему опытный чтец показывает высокие результаты как в родном, так и в изучаемом языке [10].

Тем не менее, в данном вопросе существует и другая точка зрения, свидетельствующая, что требуется реструктурирование, развитие стратегий, которыми пользуется субъект в родном языке, совершенствование его стратегической компетенции, которая может оказаться неадекватной и недостаточной в новых условиях, до уровня стратегической компетенции билингва.

В качестве основных факторов, определяющих характер, уровень развития и эффективность исходной стратегической компетенции, обычно называют индивидуально-психологические и национально-культурные особенности языковой личности, что вызывает особый интерес исследователей к когнитивным стилям учащихся и национальным лингвометодическим традициям.

Основными компонентами унаследованного от национальных методических традиций в составе исходной стратегической компетенции можно считать следующие:

стратегии общения (естественного и учебного), обусловленные структурой семьи, национальной спецификой традиций школьного обучения и общения, а также индивидуально выработанные приемы преодоления коммуникативных и учебных затруднений в предшествующий изучению РКИ период;

набор приемов, способов, стратегий учения, сформированных у учащихся школьными учителями в ходе изучения родного и первого иностранного языков;

приемы учения, сформированные самими учащимися в соответствии с предъявлявшимися к ним требованиями и со стратегиями обучения в школе. Это адаптивные\реактивные стратегии, которые составляют существенную часть индивидуального стиля учебной деятельности; представление о собственных

возможностях в области изучения языков, часто искаженное: заниженное или завышенное. В последующем вузовском

обучении оно влияет на мотивационные процессы, определяя уровень притязаний, характер каузальной атрибуции и другие мотивационные

характеристики, сформированные в зависимости от способностей студента, востребованных в ходе школьного обучения; характер методических ожиданий, которые представляют собой стереотипные представления о формах и методах изучения языка, структуре урока и даже о соответствующем поведении и облике преподавателя; особенности мотивационной структуры языковой личности, специфика учебной мотивации.

При несоответствии наличествующих в исходном стратегическом репертуаре учащегося элементов предлагаемым технологиям обучения важнейшей задачей исследователя, работающего в русле личностно-ориентированного подхода, является выявление основных возможностей его использования в неизменном виде или же его коррекции в адаптационных целях в случае возникновения так называемого дефицита учебных и коммуникативных стратегий.

В личностно-ориентированном подходе существуют три основных подхода к развитию стратегической компетенции билингва.

1. Изучение национально - и индивидуально-обусловленного стратегического репертуара учащихся и полная адаптация стратегий обучения к имеющейся у студентов стратегической компетенции, т. е. отказ от ее дальнейшего развития.

2. Игнорирование имеющейся у учащихся коммуникативной и стратегической компетенции в родном языке и эксплицитное обучение их новым стратегиям, представляющимся оптимальными преподавателю.

3. Предоставление учащимся свободы выбора собственных или новых стратегий для расширения их стратегического набора в случае возникновения подобной необходимости и развитие стратегической компетенции билингва.

Выбор каждого из этих вариантов обуславливается конкретными условиями обучения, особенностями контингента и спецификой имеющейся у учащихся стратегической компетенции.

Так, первый вариант – адаптация к имеющейся стратегической компетенции – часто избирается преподавателями, работающими с азиатскими студентами, у которых резкая смена технологии обучения способна вызвать методический шок.

Второй вариант – стратегическое обучение – особенно популярен в англоязычной методике, где предлагаются следующие варианты обучения стратегиям усвоения.

1. Обучение, направленное на осознание учащимися используемых стратегий и ознакомление студентов с концепцией учебных стратегий.

2. Краткосрочное или однократное обучение учебным стратегиям: изучение и практическое использование одной или нескольких стратегий для применения в учебном процессе при овладении языком.

3. Длительное или курсовое обучение учебным стратегиям – ознакомление с концепцией, презентация и тренировка нескольких стратегических групп, - которое проводится параллельно языковому курсу.

При этом предполагается, что:

1. обучение стратегиям позволяет расширить индивидуальный потенциал учащихся, интенсифицировать и оптимизировать процесс овладения языком;

2. обучение стратегиям позволяет приспособлять стратегический потенциал учащихся к особенностям технологии обучения языку.

С целью развития учебных стратегий была предложена также новая концепция стратегического тренинга, который включает 6 различных типов деятельности:

- стимуляция (мотивирование);
- информация концептуального уровня (объяснение стратегий);
- стратегическая инструкция (материалы по применению);
- стратегическое применение (практика);
- обратная связь по стратегическому применению (протоколы обратной связи);
- оценка и диагностика (тесты по результатам тренинга) [16].

Несмотря на ряд интересных решений, данная концепция, с точки зрения личностно-ориентированного подхода, не лишена недостатков предыдущих:

- решение о направленности обучения стратегиям по-прежнему принимает преподаватель;
- развиваются только универсальные и учебные стратегии, но не коммуникативные;
- обучение проводится только эксплицитно;
- не учитывается отношение учащихся к стратегическому инструктированию.

Предлагаемая нами система стратегических упражнений, которой мы дополняем существующий аппарат, разрабатывается в рамках третьего варианта – развития стратегической компетенции билингва – и базируется: а) на такой характеристике стратегии, как проблемная ориентированность; б) на учете самооценочных мотивационных процессов.

Поскольку для нас стратегия языковой личности является планом по преодолению затруднений в ходе усвоения языка или общения на нем, в основу любого стратегического упражнения должно быть положено решение учебной или коммуникативной проблемы. Применение стратегий стимулируется самооценочным контрактом, учитывающим как стратегическую активность в ходе групповой учебной работы, так и метакогнитивные умения при самостоятельном выборе и выполнении заданий в соответствии со стратегическими предпочтениями.

Это предполагает двухэтапную организацию урока: совместную стратегическую работу по развитию стратегий учения со всей группой на первом этапе, а затем индивидуализированную автономную работу учащихся, самостоятельно выбирающих задания из предложенных преподавателем, в ходе которой отрабатываются все виды стратегий, в том числе и метакогнитивные, связанные с развитием умений планирования и организации своей учебной деятельности.

В качестве исходного компонента учебной работы учащимся предъявляется элемент дискурса, содержащий новый для них способ выражения коммуникативного намерения, а также новые грамматические и лексические элементы. Обычно это комплексная рифмовка, микродиалог или микротекст, предъявляемые со слуха (учащимся предоставляется возможность выбрать стратегию самостоятельной записи услышанного), которые вызывают применение стратегий.

Преподаватель поощряет учащихся самостоятельно предложить и применить учебную стратегию, которую они считают необходимой при работе с предъявленным материалом. Это могут быть стратегии обнаружения нового, а также произвольного и непроизвольного запоминания, концептуализация – самостоятельная формулировка правила, объяснение его классу, включение предъявленного материала в оригинальный микродиалог или микротекст, обнаружение новых моделей в схемах и таблицах, находящихся в аудитории, самостоятельное создание схем, творческая работа – сочинение собственной рифмовки, текста или диалога, самостоятельная работа с учебником, сборником упражнений и

словарем, с помощью которых новый материал также идентифицируется и обрабатывается в письменной или устной форме.

Несколько сложнее организация стратегической работы с коммуникативными стратегиями дискурса. Система подобной работы была разработана нами для обучения диалогической речи [4]. В настоящее время имеются варианты упражнений как для развития дискурсивных, так и компенсаторных стратегий в различных видах речевой деятельности, а также метакогнитивных стратегий планирования, управления и оценки собственной деятельности [10].

Кажется излишне смелым утверждение о том, что в каждой конкретной учебной ситуации предложение определенного вида заданий в обязательном порядке вызовет у учащегося некоторого когнитивного стиля применение той или иной учебной стратегии. Учащиеся со сходными когнитивными стилями могут обладать различными стратегическими компетенциями, что создает их неповторимый стиль учебной деятельности. Компетенции могут быть сформированными в различных национально-методических традициях и в силу этого учащиеся применяют для решения идентичных учебных и коммуникативных проблем разные стратегии, обусловленные различной конфигурацией их психологических параметров.

Результаты опытного обучения показали, что предпочтения в выборе стратегий, обладающие достаточно сильной инерцией, способны изменяться под влиянием меняющихся условий, что создает практическую базу как для эксплицитного, так и для имплицитного обучения стратегиям, расширения стратегического репертуара путем предложения новых моделей и алгоритмов выполнения деятельности и, таким образом, развития стратегической компетенции, способствующей формированию языковой личности билингва.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов. СПб, 1999.
2. Богин Г. И. Концепция языковой личности. М., 1982
3. Брунер Дж. Исследование развития познавательной деятельности. М., 1971.
4. Давер М. В. Учет коммуникативных стратегий при обучении грамматическому оформлению диалогической речи на начальном этапе, Дисс. ... канд.пед.н. М., 1992.
5. Дейк ван Т. А. Язык, познание, коммуникация. М., 1989.
6. Дридзе Т. М. Организация и методы лингвопсихо - социологического исследования массовой коммуникации. М., 1979.
7. Еникеев М. И. Энциклопедия. Общая и социальная психология. М., 2002.
8. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности, М.,-Воронеж, 2001.
9. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы, СПб., 2002.
10. Кузнецова Г. А. Формирование стратегической компетенции учащихся в процессе обучения чтению. М., 2004.
11. Леонтьев А. А. «Восприятие текста как психологический процесс» // Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М.- Воронеж, 2001.
12. Миллер Д., Галантер Ю., Прибрам К. Планы и структура поведения. М., 1964.
13. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Страсбург; 2001, М., 2005.

14. Седов К. Ф. Становление дискурсивного мышления языковой личности. Саратов, 1999.
15. Faerch C., and Kasper G Strategies in Interlanguage communication, L. and N.Y., 1983.
16. Dansereau D., Learning strategies, N.Y., 1978.

Strategic Competence and Linguistic Identity Development of a Bilingual

Daver M.V.

PhD in Education, Associate Professor, Russian Language Chair, ULIM (International Independent University of Moldova) (doccon@list.ru)

The article is devoted to strategic competence development of linguistic identity. The initial strategic competence is formed during a person's learning and communication experiences that precede the beginning of learning a new language. The main strategies of a linguistic identity are learning and communication strategies. The approach to communication strategies as to a special kind of plans was most actively developed from the speech activity theory perspective. This theory requires localization of the strategies in the speech generation scheme in connection with the processes of orientation, planning, realization and control of the speech act. Unlike other competences strategic experience can be positively transferred when learning a new language if applied strategies of the linguistic identity are effective. For the further strategic competence development of a bilingual we propose a system of strategic exercises. These exercises are based on the following characteristics: problem directivity and awareness and consideration of the motivational self-assessment processes.

Keywords: strategy, initial strategic competence, language identity of a bilingual.

References

1. Azimov Je. G., Wukin A. N. Slovar' metodicheskikh terminov. SPb, 1999.
2. Bogin G. I. Konceptija jazykovej lichnosti. M., 1982
3. Bruner Dzh. Issledovanie razvitiya poznavatel'noj dejatel'nosti. M., 1971.
4. Daver M. V. Uchet kommunikativnyh strategij pri obuchenii grammaticheskomu oformleniju dialogicheskoj rechi na nachal'nom jetape, Diss. ... kand.ped.n. M., 1992.
5. Dejk van T. A. Jazyk, poznanie, kommunikacija. M., 1989.
6. Dridze T. M. Organizacija i metody lingvopsiho - sociologicheskogo issledovanija massovoj kommunikacii. M., 1979.
7. Enikeev M. I. Jenciklopedija. Obwaja i social'naja psihologija. M., 2002.
8. Zimnjaja I. A. Lingvopsihologija rechevoj dejatel'nosti, M.,-Voronezh, 2001.
9. Il'in E. P. Motivacija i motivy, SPb., 2002.
10. Kuznecova G. A. Formirovanie strategicheskoj kompetencii uchawihjsja v processe obuchenija chteniju. M., 2004.
11. Leont'ev A. A. «Vosprijatie teksta kak psihologicheskij process» // Jazyk i rechevaja dejatel'nost' v obwey i pedagogicheskoj psihologii. M.- Voronezh, 2001.
12. Miller D., Galanter Ju., Pribram K. Plany i struktura povedenija. M., 1964.
13. Obweevropejskie kompetencii vladenija inostrannym jazykom: izuchenie, obuchenie, oценка. Strasburg; 2001, M., 2005.
14. Sedov K. F. Stanovlenie diskursivnogo myshlenija jazykovej lichnosti. Saratov, 1999.
15. Faerch C., and Kasper G. Strategies in Interlanguage communication, L. and N.Y., 1983.
16. Dansereau D., Learning strategies, N.Y., 1978.