

Лингводидактический подход к обучению профессионально ориентированному иноязычному общению

С. И. СОКОРЕВА

Новые социальные требования выдвигают на первый план задачу обучения иностранному языку как средству межкультурной коммуникации, обеспечивающему выпускникам вуза возможность общения как в личных целях, так и для реализации сотрудничества в профессиональной сфере. В настоящее время происходит сложный процесс реформирования парадигмы языкового образования, ее переориентировки на новые цели, отвечающие современному уровню развития средств коммуникации и международной интеграции. Поскольку вузовский курс иностранного языка носит профессионально ориентированный характер и его цели определяются, в первую очередь, коммуникативными и познавательными потребностями специалистов соответствующего профиля, то формирование иноязычной компетенции требует изменения содержания, структуры и технологии обучения языку для специальных целей (Language for Special Purposes). В зарубежной методике существуют два подхода к обучению языку для профессиональных целей в зависимости от потребностей обучаемых. Первый «soft LSP» (мягкая интеграция) ориентирован на специальность в самом общем плане и не требует глубокого изучения специальных дисциплин. Второй подход «hard LSP» (жесткая интеграция) предполагает тесную взаимосвязь содержания иностранного языка и общепрофессиональных предметов, что и характерно для неязыкового вуза.

Проблеме обучения профессионально ориентированной речи в последнее время уделяется значительное внимание, поскольку формирование коммуникативных умений и навыков является неотъемлемой частью подготовки специалистов и необходимой предпосылкой успешного выполнения будущей деятельности в ситуациях межличностного общения. Между тем, как показывает практика, обучение языку с учетом профессиональной направленности до сих пор остается неудовлетворительным, а уровень иноязычной компетенции выпускников невысоким [11].

Анализ научных исследований по рассматриваемой проблеме показывает, что наиболее продуктивными являются образовательные технологии, которые позволяют организовать учебный процесс с ориентацией на личность обучаемых, их потребности и способности. Иными словами, для успешного овладения иностранным языком он должен быть включен в систему жизненных интересов личности. При этом подчеркивается, что «чем раньше начнется овладение языковой базой какой-либо основной отрасли знания (гуманитарной, естественно-математической или экономической) и в соответствии с этим обучению иностранному языку будет придан профильный характер, тем более вероятность того, что данный язык будет эффективно использоваться в профессиональных целях» [3, с. 25–26]. Учет потребностей обучаемых в изучении иностранного языка, диктуемых особенностями будущей профессии, основывается на личностно-деятельностном подходе, в русле которого студент рассматривается как активный, самостоятельно организующий свою деятельность субъект педагогического воздействия, которому «присуща специфическая направленность познавательной и коммуникативной активности на решение конкретных профессионально ориентированных задач» [4, с. 86]. Таким образом, обучение профессионально ориентированной коммуникации должно быть направлено на формирование у студентов способности инициативно и творчески участвовать в общении по тематике изучаемого предмета.

Существует много определений понятия профессионально ориентированного общения, но какими бы разными ни казались они на первый взгляд, во всех из них подчеркивает-

ся, что это коммуникативная деятельность субъектов обучения, выражаемая посредством специфических средств, побуждаемая соответствующими мотивами и направленная на реализацию потребностей будущей профессиональной деятельности. Профессиональное общение, по мнению А.А. Лобанова, включает в себя:

- обмен информацией между субъектами деятельности (уровень коммуникации);
- выработку единой стратегии взаимодействия (уровень интеракции);
- восприятие и понимание другого человека в процессе решения совместных профессиональных задач (уровень перцепции).

Анализ сущности общения в профессиональной сфере позволяет выделить основные показатели, характеризующие различные уровни его сформированности по следующим параметрам: а) техники речевого взаимодействия, проявляющейся в умении выражать свои мысли, мнения, намерения, привлекать и удерживать внимание, передавать инициативу собеседнику и стимулировать его речевую активность; б) стратегий профессионально ориентированного взаимодействия, выражающихся в способах разрешения проблемных ситуаций и задач, идентификации и оценки трудностей, точек соприкосновения, принятия согласованных решений; в) характера реализации речевого взаимодействия в межкультурной коммуникации, выражающейся в пользовании этикетом и другими аутентичными формами иноязычного общения, в том числе невербальными, а также интерактивными речевыми клише.

Несмотря на значительное количество теоретических исследований, посвященных использованию обучающих технологий, максимально отвечающих требованиям коммуникативно-деятельностного подхода, их внедрение в практику осуществляется очень медленно, что, по нашему мнению, связано с недостаточной разработанностью как лингводидактических подходов к решению данной задачи, так и методики обучения языку в интегративной связи с профессиональной подготовкой будущих специалистов. К факторам, препятствующим успешному формированию навыков профессионального иноязычного общения можно отнести и специфику обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Дело в том, что язык для специальных целей преподается на младших курсах, поэтому мы имеем дело с обучаемыми, у которых практически отсутствуют знания о предмете общения и соответствующий языковой материал. Студенты оказываются в ситуации, когда они не подготовлены к реализации коммуникативной задачи в силу отсутствия языкового и социального опыта, необходимого для моделирования социально-вербального поведения [5]. Кроме того, студенты специализируются в различных отраслях знаний, что в значительной степени затрудняет работу преподавателя ввиду ограниченного объема информации по предмету. Незнание современного состояния отрасли и перспектив ее развития не позволяют в полной мере учитывать интересы студентов и обеспечить повышение мотивации изучения иностранного языка для профессиональных целей.

Преодоление этих затруднений становится вполне реальным, если за основу обучения профессионально ориентированному общению берется текст. В данном случае текст рассматривается как «единица коммуникации (устной или письменной речи), состоящий из элементов, организуемых в систему, для осуществления коммуникативного намерения автора текста в соответствии с ситуацией общения и нормами употребления языка» [8, с. 35]. Возможность развития устной речи на базе чтения никогда не вызывала сомнения, поскольку оно является приоритетным видом речевой деятельности в неязыковом вузе. Такой статус чтения вытекает из самого характера работы специалиста, который имеет дело с поиском, преобразованием и использованием профессионально значимой информации, в том числе и на иностранном языке. Однако надо признать, что существует и противоположная точка зрения относительно эффективности использования текстового материала для формирования коммуникативных умений. Ее сторонники исходят из того, что общение превращается в мотивационный процесс, если студент не имитирует речевую деятельность, а творчески ее организует. Однако «текстовое» общение, заключающееся в том, что обучаемым необходимо вначале усвоить текст, а затем уже обсуждать содержащуюся в нем информацию или проблему не только не способствует творческой деятельности, но даже затрудняет ее, побуждая воспроизводить заученную последовательность фраз. То есть в данном случае проявляется

ограниченность репродуктивного обучения, при котором вместо речемыслительной задачи студентам предъявляется способ ее решения. Отчасти такое утверждение правомерно, но если мы ведем речь о профессионально ориентированном общении, то, как учитывая его специфику, именно текст, в языковом, так и в содержательном плане может служить на начальном этапе основой формирования коммуникативных умений и навыков.

Рассматривая текст как основу для обучения профессиональной устной речи, необходимо, чтобы он представлял модель речевого общения. В этом плане к нему предъявляются определенные требования, а именно, текст должен:

- содержать языковой материал, характерный для стиля научной речи и необходимый для овладения продуктивными коммуникативными навыками;
- систематизировать теоретические знания и способствовать накоплению фактологических знаний по предмету;
- содержать информацию, имеющую личностно-значимый характер, то есть отвечать доминирующему внутреннему мотиву познавательного интереса;
- включать необходимые лексические единицы и речевые образцы оценочного характера.

При организации чтения на первый план выдвигается задача совершенствования как содержательного плана текстов, так и процессуальной стороны работы с ними. Совершенствование содержательного аспекта связано с расширением предметно-тематического характера текстового материала за счет его обогащения ценной с профессиональной точки зрения информацией и экстралингвистическими сведениями. В учебном процессе целесообразно не ограничиваться только узкопрофессиональными материалами, а широко использовать тексты, представляющие в информационно-содержательном плане следующие разновидности:

- тексты научно-популярного характера, которые соответствуют интересам студентов, обогащают их научный кругозор, повышают общую эрудицию;
- тексты общественно-политического характера, отражающие международные связи в профессиональной сфере, сведения о новых изобретениях и технологиях;
- тексты по широкому профилю выбранной специальности, рассчитанные на достаточно подготовленного в данной предметной области человека, способствующие углублению фактологических знаний;
- специальные тексты более узкого профиля, содержащие научно-техническую информацию и отвечающие интересу студентов к отдельным разделам базовых наук и соответствующим отраслям производства.

Теперь перейдем к рассмотрению процессуального аспекта проблемы, то есть заданий, мотивирующих развитие умений профессионально ориентированного иноязычного общения на основе текстовой информации. Известно, что успешность обучения языку в целом и общению, в частности, может гарантировать рациональная система упражнений-заданий, а не отдельные их типы и виды. Под системой упражнений, направленной на развитие умений общения в профессиональной сфере, мы вслед за Л.И. Комаровой понимаем «такую последовательность их выполнения, при которой обучающиеся совершают логически последовательный переход от непосредственного понимания содержания текста к его проблемному обсуждению и преломлению этих проблем на личность самого учащегося в процессе коллективного взаимодействия» [7, с. 20]. В методической литературе имеется ряд рекомендаций и разработанных заданий по развитию умений и навыков устной речи на материале чтения (И.А. Гиниатуллин, М.Н. Калнинь, П.А. Салтыкова, А.П. Шрамова и др.), поэтому мы не ставим своей задачей их детальное описание. Отметим лишь, что исходя из необходимости сбалансировать обучение системе языка с формированием устно-речевых умений, эти задания в своем большинстве носят коммуникативный характер и основываются на таких формах коллективного взаимодействия, как деловые игры, проблемные беседы, дискуссии, проекты, презентации, круглые столы.

Для формирования иноязычных навыков общения вне языкового окружения недостаточно включить в структуру занятия коммуникативные упражнения. Важно побуждать обучаемых мыслить, видеть проблемы и находить пути их решения с тем, чтобы акцентировать внимание на содержании высказывания, а язык выступал в своей прямой функции – форми-

лировании мыслей. В основе такого подхода к обучению профессионально ориентированному общению лежит идея необходимости перенести акцент с различных видов упражнений на активную мыслительную деятельность студентов, требующую для своего выражения владение определенными языковыми средствами.

Наиболее продуктивным при формировании навыков эффективной коммуникации на иностранном языке представляется подход, который позволяет студентам овладеть умениями речевого поведения в социально-значимых с профессиональной точки зрения ситуациях иноязычного общения. В этой связи важно определить номенклатуру ситуаций и тем, которые не только отражают специфику той или иной сферы профессионального общения, но и готовят студентов к выполнению определенных социальных ролей. Обучение общению должно быть направлено на реализацию в речи коммуникативных намерений и для достижения указанной цели весьма важно создание и использование речевых ситуаций, максимально приближенных к естественным условиям и в значительной степени определяющих речевое поведение коммуникантов. Учебная ситуация позволяет, с одной стороны, при ознакомлении с новым языковым материалом наглядно показать, где, в каких случаях и для решения каких задач общения можно его использовать, а с другой стороны, на этапе тренировки обеспечивает участие каждого студента в его отработке и закреплении в процессе управляемого речевого общения. Кроме того, обучение посредством той или иной учебной ситуации побуждает студентов активизировать запас имеющихся знаний и приобрести дополнительные навыки для достижения поставленной ситуативной цели.

Поскольку речь идет о создании в учебных условиях ситуаций, имитирующих естественное общение, то для того, чтобы обучаемый совершил ожидаемое речевое действие, его необходимо поставить в соответствующие условия. Моделирование учебно-речевой ситуации необходимо начинать с определения проблемы для обсуждения и постановки коммуникативного задания. Выбор предмета речевого взаимодействия должен не только отвечать интересам студентов, но и вызывать разнообразие мнений. Кроме того, предметом обсуждения должна быть коммуникативная проблема, предполагающая определенный вопрос, для ответа на который требуется не только сформулировать собственную точку зрения, но и сравнить ее с мнением собеседника и осуществить поиск общей позиции. В этой связи важно учитывать различия в уровне информированности студентов по тому или иному вопросу, несовпадение во взглядах и вкусах. Именно эти различия делают общение мотивированным и интересным для всех участников.

Многоаспектность проблемы обучения профессиональному иноязычному общению и анализ его сущности позволяет по-новому взглянуть на содержательный и организационный аспекты деятельности преподавателя иностранного языка. Так как общение происходит при равноправных отношениях между участниками, а между студентами и преподавателем они носят учебный характер, то необходимо изменение роли и основных функций последнего. Более того, поскольку только преподаватель имеет опыт речевого общения на иностранном языке, он и должен быть организатором взаимодействия, создающим обстановку сотрудничества, взаимопомощи, заинтересованности. Как показывают наблюдения, основной причиной трудностей осуществления речевого общения являются именно недостатки в организационном аспекте деятельности преподавателя. Нередко приходится наблюдать неподготовленность преподавателей творчески подходить к организации речевого общения. Это приводит к тому, что в процессе обучения начинает преобладать мнемическая направленность, используются упражнения и задания репродуктивного характера, результатом чего является «псевдокоммуникация», бессодержательность которой является очевидной [8]. Эффективность любой деятельности, организуемой преподавателем на занятии, зависит не только от продуманного выбора методов обучения, но и от умения выстраивать систему педагогически целесообразных отношений со студентами. Желаемые результаты обучения не достигаются при выполнении преподавателем роли лишь «внешнего организатора», «контролера» учебной деятельности, поскольку общение возникает только в том случае, если между его участниками существует взаимодействие. Именно речевое взаимодействие обеспечивает как обмен информацией, так и организацию совместных действий, позволяющих реализовать общение.

Общение как процесс установления и поддержания целенаправленного контакта между субъектами обучения посредством языка требует применения техники группового взаимодействия. Очевидно, что соответствующая обстановка может быть создана только преподавателем, который, отказываясь от диктата и своей традиционной роли хозяина положения, становится партнером, стимулирующим свободное взаимодействие обучаемых. Процесс овладения механизмами речевого взаимодействия должен основываться на соблюдении ряда условий, позволяющих повысить эффективность обучения нормам, стратегиям и тактике общения. К важнейшим из них можно отнести: 1) ориентацию преподавателя на обучение функциональным умениям и навыкам, занятие позиции равного партнера по общению; 2) создание позитивного коммуникативного климата, помогающего установить контакт и взаимодействие в процессе общения; 3) использование приемов обучения, направленных на создание достоверного интерактивного контекста, подготовка и использование учебных материалов, обеспечивающих реальность и актуальность общения с учетом потребностей студентов.

Коллективная структура взаимодействия в процессе общения преподавателя и студентов, а также студентов между собой, представляет учебную модель деятельности профессионального сообщества. Моделируя ситуации общения в специфической учебной обстановке, важно иметь в виду, что межкультурный диалог не может осуществляться только в лингвистической плоскости, для этого также необходимы социокультурные знания, которые позволяют коммуникантам строить процесс общения, опираясь на национально-культурную специфику поведения участников коммуникации [6]. Сформированность социокультурной компетенции обеспечивает возможность ориентироваться в аутентичной языковой среде, прогнозировать возможные трудности в условиях межкультурного общения, проявлять уважение к традициям, обычаям и стилю жизни представителей другого культурного сообщества. Как справедливо подчеркивает И.Я. Бим, очень важным является «формирование основ лингвострановедческой компетенции, то есть умения осуществлять свое речевое поведение в соответствии с особенностями социокультурной среды, характерной для бытования данного языка и менталитета его носителей» [1, с. 19].

В понятие «речевое поведение» входят, как известно, следующие компоненты: 1) вербальные реакции собеседников; 2) невербальные реакции собеседников; 3) формализаторы речевого поведения. Овладение адекватным речевым поведением вводит обучаемых в сферу речевой аутентичности, в случае же его несформированности существует особый «акцент поведения», который может характеризовать иностранца не в меньшей мере, чем чисто языковой [2].

В настоящее время тезис о необходимости интеграции компонентов культуры в процессе обучения иностранному языку является общепризнанным в методике преподавания. Осознание студентами национально-специфических особенностей носителей языка, овладение ими вербальными и невербальными моделями поведения, принятыми в иной лингвокультурной среде, способствует тому, что в процесс реального общения они смогут определять причины нарушения коммуникации и эффективно устранять недопонимание, вызванное межкультурными различиями. Однако внедрение данного компонента, предполагающего овладение социально и культурно обусловленными сценариями, моделями поведения с использованием коммуникативной техники, приемлемой в стране, язык которой изучается, сопряжено с рядом трудностей. В учебных текстах не всегда отражены ценные в познавательном плане типичные явления действительности страны изучаемого языка. Кроме того, тексты по страноведению зачастую написаны «сухим» языком, содержат много фактов без их оценки, лишены иллюстраций и фотографий, а поэтому не затрагивают эмоциональную сферу обучаемых. Также недостаточно учитывается необходимость изучать явления иноязычной культуры в сопоставлении с аналогичными фактами культуры своей страны. К этому следует добавить и недостаток аутентичных материалов, подобных тем, с которыми реально сталкиваются в повседневной жизни носители языка (афиши, объявления, реклама, программы передач телевидения и т.д.).

Однако главной причиной недостаточного овладения студентами экстралингвистическими знаниями как сферой речевой аутентичности являются, на наш взгляд, методические трудности, которые носят субъективный характер, поскольку их преодоление связано с адек-

ватным выбором приемов и методов обучения и во многом определяются квалификацией преподавателя. Ввиду слабой разработанности процессуальной стороны работы в этом направлении большинство преподавателей при введении экстралингвистического материала, его закреплении и контроле за усвоением используют те же приемы, что и в процессе работы над обычными текстами. Однако здесь требуется специальная система приемов, упражнений и заданий, учитывающих специфику изучаемого материала в контексте обучения иноязычному общению. Следует согласиться с мнением Е.И. Пассова, который утверждает, что общение не только и не столько природный дар, сколько технология, включающая приемы установления контакта, умение видеть, чувствовать, воспринимать, понимать речевого партнера, знание законов социального взаимодействия людей, владение способами и средствами речевого и неречевого общения [11]. Технологичность процесса обучения иноязычному общению предполагает наличие определенной системы приемов и средств овладения не столько лингвистическим потенциалом языка, сколько содержательной стороной аутентичного речевого поведения.

Не претендуя на исчерпывающие описания таких приемов, охарактеризуем только те из них, которые вытекают из принципа личностно-ориентированной направленности обучения (*personal involvement*) и принципа коллективного взаимодействия обучаемых в процессе учебной деятельности (*interaction*).

1. *Ranking* – прием ранжирования, в основе которого лежат различия в точках зрения при ранжировании информации, предлагаемой обучаемым для ознакомления и обсуждения в процессе общения.

2. *Information transfer* – прием перекодирования информации, который основан на переводе информации из одной формы в другую, например, из географической в вербальную и наоборот.

3. *Induced information gap* – прием преднамеренного создания различий в объеме информации у партнеров по общению. Он основан на неравномерном распределении определенной информации, которой им нужно обменяться.

4. *Opinion gap* – прием использования различий в точках зрения, в соответствии с которым стимулом для иноязычного общения являются различия в жизненном опыте и точках зрения на обсуждаемую проблему.

5. *Problem solving* – прием совместного решения партнерами по общению предлагаемых задач.

6. *Questionnaires* – прием использования вопросников, стимулирующих устные высказывания обучаемых и легко проецирующихся на любую изучаемую тему. Их преимущество состоит в том, что они обеспечивают требуемую грамматическую направленность устных высказываний.

7. *Language games, quizzes* – прием использования языковых игр, викторин, которые должны занимать значительное место в рамках коммуникативного подхода.

В заключении отметим, что в рамках данной статьи ставилась задача показать многоаспектность проблемы формирования коммуникативной компетенции и наметить основные пути ее решения. В рассмотренных лингводидактических предпосылках обучения иноязычному общению находит отражение многофакторный и комплексный характер целевых установок, ориентированных на развитие коммуникативных навыков и умений с учетом специфики профессиональной деятельности.

Abstract. The paper deals with the problem of teaching students the professional-oriented communication in foreign languages. It defines its essence, specificity and structural composition, reveals lingual-didactic conditions of developing communicative competence. The technology of their realization in teaching foreign languages is also suggested.

Литература

1. Бим, И.Я. Обучение иностранным языкам как поиск новых путей / И.Я. Бим // Иностр. языки в шк. – 1980. – № 1. – С. 19.

2. Гак, В.Г. Языковые преобразования / В.Г. Гак – М.: Языки русской культуры, 1998. – 764 с.
3. Горчев, А.Ю. О профильном обучении иностранному языку: естественно-математическое направление / А.Ю. Горчев, В.Н. Иванова // Иностр. языки в шк. – 1992. – №№ 2–3. – С. 25–26.
4. Зимняя, И.А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. – М., 1989. – С. 86.
5. Кандыбович, С.Э. A Good Start: Учебно-метод. пособие на англ. языке / С.Э. Кандыбович, А.О. Сокол, Р.В. Фастовец. – Мн.: Бестпринт, 2002. – 172 с.
6. Колесникович, Л.И. Обучение иностранному языку в контексте диалога культур / Л.И. Колесникович // Непрерывное обучение иностранному языку: опыт и перспективы: материалы докладов науч.-практ. конф., Минск, 23–24 декабря 2003 г. – Минск, 2003. – 232 с.
7. Комарова, Л.И. Обучение личностно-ориентированному общению на основе текста в старших классах средней школы / Л.И. Комарова // Иностр. языки в шк. – 1992. – №2. – С. 20.
8. Корстелев, В.С. Основы функционального обучения иноязычной лексике / В.С. Корстелев. – Воронеж: Изд-во Воронежского гос. ун-та, 1990. – 156 с.
9. Кучеренко, О.И. Формирование дискурсивной компетенции в сфере устного общения: (французский язык, неязыковой вуз): дис. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / О.И. Кучеренко. – М., 2000. – 184 с.
10. Пассов, Е.И. Мастерство и личность учителя: на примере преподавания иностранного языка / Е.И. Пассов. – 2-ое изд. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 240 с.
11. Проблемы высшего технического образования: межвуз. сб. науч. тр. / под общ. ред. А.С. Вострикова. – Новосибирск: Изд-во Новосибирск. гос. ун-та, 2001. – Вып. 20: Концептуальные основы преподавания иностранного языка. – 93 с.

Гомельский государственный
университет им. Ф. Скорины

Поступило 09.12.08