

ЛИТЕРАТУРА

1. Достопримечательности Псковской области. – Л. : Лениздат, 1987.
2. Лихачев Д.С. Предисловие к пятому тому Полного собрания сочинений А.С. Пушкина на английском языке // Русское возрождение, 2000. – №1/2.

О.А. КАКУРИНА

**ОСОБЕННОСТИ КОМПОНЕНТНОГО СОСТАВА СОДЕРЖАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Рассматриваются компоненты содержания обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. Показано, что содержание курса профессионально-ориентированного языка способствует разностороннему личностному развитию студента. Это подразумевает особые, повышенные требования к личности преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе. Для того чтобы разработать успешную программу обучения иностранному языку для студентов той или иной специальности, правильно осуществить отбор содержания обучения, преподаватель должен не только прекрасно владеть иностранным языком и методикой его преподавания, но и разбираться в специальных дисциплинах своих студентов, владеть новыми технологиями обучения.

Известно, что в настоящее время основным подходом применительно к сфере высшего профессионального образования является компетентностный подход, в рамках которого предполагается формирование определенного набора компетенций специалиста. Поскольку формирование компетенций происходит через содержание образования, то для того, чтобы повысить качество профессионального образования необходимо, прежде всего, пересмотреть его содержательную составляющую.

Поскольку в данной статье рассматривается проблема компонентного состава содержания профессионально-ориентированного обучения ИЯ, то сначала необходимо определить, что в общем понимается под содержанием обучения ИЯ.

Под **содержанием обучения** иностранному языку понимаются определяемые природой общения его составляющие, которыми должен овладеть обучаемый в ходе процесса обучения иностранному языку [1; 28].

По нашему мнению следует согласиться с мнением тех исследователей, которые рассматривают СО как сложное диалектическое единство, складывающееся из взаимодействия определенным образом организованного учебного материала (содержание учебного процесса) и процесса обучения ему, то есть процесса формирования иноязычных знаний.

Существует прямая зависимость между целями обучения и его содержанием. Содержание обучения следует рассматривать как интегративное целое, неразрывно связанное с целями обучения. Содержание учебного предмета «иностранному языку», так же как и его цели, определяется социальным заказом общества, его потребностями, уровнем развития в конкретный исторический период и другими факторами. Естественно, изменения в обществе ведут к формулированию новых целей образования и обучения и, соответственно, к пересмотру содержания учебных предметов.

Новейшие данные смежных с методикой преподавания иностранных языков наук, таких как языкознание, психология, психолингвистика, социология и др., новые подходы к организации профессионально-ориентированного обучения в неязыковых вузах и новые требования к уровню владения иностранным языком выпускниками данных вузов, возникшие как следствие реформирования сферы высшего образования, требуют нового подхода к отбору содержания, а также детального рассмотрения компонентов содержания обучения иностранному языку.

Если цель обучения иностранному языку, представляет собой многоаспектное образование, то и содержание, с помощью которого происходит достижение этой цели, не может не быть многокомпонентным, отмечают Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез [2; 123].

Несмотря на большое количество работ, касающихся компонентного состава содержания обучения, методисты так и не смогли прийти к единой точке зрения по этому

вопросу. А.В. Гусев частично объясняет этот факт тем, что ввиду своей специфики иностранный язык как учебный предмет долгое время не находил себе места в общей системе содержания образования, а в дидактике в течение долгого времени содержание обучения иностранным рассматривалось главным образом в связи с предметами, изучающими основы наук [3, 1].

Логично утверждать, что компонентный состав содержания обучения разных уровней (например, в средней школе и в вузе) будет отличаться друг от друга. Для конкретизации СО необходимо определить предполагаемый уровень овладения ИЯ в процессе обучения, то есть задать планируемый результат, желаемую цель обучения. Поскольку в свете компетентностного подхода главной целью является формирование коммуникативной компетенции будущих специалистов, то при определении компонентного состава СО следует исходить из составляющих коммуникативной компетенции, а именно, языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной компетенции.

Содержание обучения ИЯ – это постоянно развивающаяся категория, в которой бесспорно можно выделить как предметный, так и процессуальный аспект, причем предметный аспект является первичным по отношению к процессуальному. Предметный аспект составляют разнообразные знания, вовлекаемые в процесс обучения ИЯ. Процессуальный аспект – это навыки и умения использовать приобретаемые знания с целью устного или письменного общения. Однако, несмотря на множественность точек зрения относительно компонентного состава содержания обучения ИЯ, можно выделить те, которые однозначно включаются в его состав.

Предметный аспект

– **сферы общения:** Деятельность специалиста – выпускника неязыкового вуза – может осуществляться в различных сферах (бытовой, деловой, общественно – политической, социально-культурная). Сфера общения как компонент содержания обучения ИЯ определяет характер речевой деятельности коммуникантов, оказывая влияние как на нормы общения, так и на выбор языковых средств. Говоря о процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе, нас будет интересовать, прежде всего, общение специалистов той или иной сферы с иностранными коллегами в процессе совместной профессиональной деятельности, то есть в профессиональной сфере общения. Данное общение может происходить в различных формах – в устной и письменной, индивидуально и в группе, в форме участия в переговорах, конференциях, семинарах, телефонных разговоров, написания деловых писем и т.д. Но, конечно, общение коллег может происходить и в бытовой, и в социально-культурной сфере (например, планирование поездки, личная переписка, посещение культурных мероприятий, др.)

– **ситуации общения:** Речевая деятельность специалиста происходит в рамках определенных ситуаций. Ситуация – это экстралингвистические условия, в которых протекает речевая деятельность, динамическая система элементов, обеспечивающих ее выполнение и обладающих определенными характеристиками (с. 66). По мнению исследователей, ситуация общения на иностранном языке, в том числе специалистов, представляют собой широкий диапазон условий, влияющих на характер, организацию и содержание устного/письменного высказывания (Колшанский Г.В., 1985), возникающих, реализующихся и завершающихся в пространстве и во времени.

Ситуации общения могут быть как легко прогнозируемыми, так и непредсказуемыми. Методический смысл имеет не какая-то единичная ситуация, а типичная. Для разработки методики обучения иностранному языку необходимо выявить такие типичные для профессионального общения ситуации. Составить перечень, реестр типичных ситуаций общения можно, проанализировав реальные ситуации общения работников той или иной сферы.

– **темы:** Тематический принцип является одним из основных принципов в методике преподавания иностранных языков. Под темой принято понимать отрезок (область) реальной действительности, отраженной в наших знаниях и кратко зафиксированной с помощью языка.

Тема имеет ряд свойств, которые и обуславливают ее значимость как компонента содержания обучения иностранным языкам. К этим свойствам можно отнести:

- способность отражать отдельные сферы и ситуации внеязыковой действительности и знания о ней;
- возможность организовывать и упорядочивать как лексический материал в соответствии с предметным содержанием общения, так и весь процесс развития речи в содержательном плане;
- возможность отбирать и организовывать тексты;
- возможность отбирать и организовывать паралингвистические источники информации.

Поэтому, так же как необходимо установить реестр ситуаций общения, типичных для той или иной профессиональной сферы, необходимо установить реестр тем для обучения иностранному языку в неязыковом вузе конкретного профиля.

– **тексты:** В соответствии с тематикой следует подбирать тексты, важнейшей характеристикой которых является аутентичность. Тексты должны представлять собой образцы жанров, которые характерны для данной конкретной специальности, исходить из коммуникативно-значимых ситуаций профессионального общения.

В целях разработки эффективной методики обучения иностранным языкам, следует рассматривать текст как целостный объект, представляющий собой полифункциональное явление. Основными функциями текста являются следующие: коммуникативная, прагматическая, когнитивная, эпистемическая функция.

Справедливо замечено П. Хартманном, что только в виде текстов и в функции текстов язык служит средством коммуникации между людьми.

В работах современных методистов отмечается, что эффективным условием достижения целей обучения профессиональному общению является последовательное обучение особенностями конкретных жанров текстов, используемых в определенных сферах профессиональной коммуникации (Бобова С.В., Валеева Н.Г., Гавриленко Н.И., Мирзоян А.А., Шилак Л.В. и др.)

– **языковые знания:** Во-первых, надо отметить терминологическую множественность относительно данного компонента содержания обучения иностранным языкам. Так, в методической литературе можно встретить термины «языковые знания», «языковой материал», «знания языкового материала», а также «языковые средства общения». В данной статье мы не ставим целью разобраться в данной терминологии, будем оперировать понятием «языковые знания».

Итак, языковые знания предполагают:

- знание отдельных элементов системы изучаемого иностранного языка, то есть, фонетических явлений, правил словообразования, лексических единиц, правил их сочетаемости и правил употребления, грамматических форм и конструкций, строевых и служебных слов, а также терминологии, характерной для той или иной профессии;
- знание различных способов оформления мысли в устной и письменной речи.
- **страноведческие и лингвострановедческие знания:** Изучение иностранного языка должно быть связано с изучением современной жизни и истории страны, то есть с овладением знаниями о ее экономической, политической и культурной жизни, традициях, нравах и обычаях ее народа.

Невозможно успешно выстроить свое иноязычное общение, в том числе в профессиональной сфере, не владея знаниями о реалиях страны языка, на котором происходит данное общение. К тому же страноведческие знания предполагают понимание менталитета своих зарубежных партнеров, так как, в противном случае, это может привести к конфликтам в общении.

Процессуальный аспект

– **языковые навыки** (лексический, грамматический, фонетический, орфографический):

Языковые навыки предполагают наличие у учащихся сформированных автоматизмов использования языкового материала разных уровней в процессе устного и письменного общения. Языковой материал, отобранный для каждого этапа обучения и усвоенный в объеме минимума (фонетического, лексического, грамматического), является необходимым для осуществления коммуникации объектом обучения. При этом важную

роль играют формулы речевого общения. Языковые навыки составляют основу формирования речевых умений. Кроме того, они служат развитию языковых способностей, расширению филологического кругозора студентов [4; 75].

– **речевые умения:** Вопрос относительно включения речевых умений в состав содержания обучения иностранным языкам как одного из компонентов является спорным. Некоторые методисты говорят, что нельзя относить речевые умения к содержанию обучения, так как они составляют содержание прагматического аспекта целей обучения иностранным языкам. Другие методисты включают речевые умения в состав содержания обучения иностранным языкам. Данные умения дифференцируются применительно к разным образовательным учреждениям и этапам в учебных программах по иностранным языкам.

Речевые умения различаются по видам речевой деятельности – говорение, аудирование, письмо, чтение; некоторые методисты еще отдельно выделяют умение *перевода и умение работы со справочной литературой при работе над языком*. По нашему мнению, эти умения имеют важное значение для выпускников неязыковых вузов.

Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез отмечают, что умения использовать изучаемый язык как средство общения в различных сферах и ситуациях, носят творческий характер, поскольку условия общения никогда не повторяются полностью и каждый раз человеку приходится заново подбирать необходимые языковые и паралингвистические средства общения в различных ситуациях. Они представляют собой результат овладения языком на каждом конкретном отрезке и этапе обучения.

– **учебные умения:** Данные умения являются универсальными и представляют собой умения совершать умственные действия, необходимые для успешного функционирования любой речевой коммуникации, то есть самостоятельно использовать различные приемы познания, поиска и фиксации значимой информации, без чьей-либо помощи семантизировать языковые средства, работать со справочной литературой и литературой по специальности, а также осуществлять самообразование, самоконтроль и самокоррекцию.

Среди учебных умений выделяют умения, связанные с интеллектуальными процессами; умения, связанные с организацией учебной деятельности; компенсаторные (стратегические) умения.

Перечисленные выше компоненты содержания обучения ИЯ в неязыковом вузе обладают определенной спецификой в зависимости от типа учебного заведения и этапа обучения иностранному языку. Особую роль играет тематика, позволяющая определять в рамках определенных сфер и ситуаций общения характер языкового материала, жанровые и стилистические особенности текстов.

Надо отметить, что в свете личностно-ориентированного подхода сейчас выделяется еще один компонент/аспект содержания обучения – эмоциональный, который способствует развитию мотивации учения и ценностных ориентаций у учащихся. Так Е.И. Пассов включает в состав содержания обучения ИЯ опыт эмоционального отношения к процессу овладения иноязычной культурой, к преподавателю и товарищам как речевым партнерам, к ИЯ как учебному предмету, к роли ИЯ в жизни общества – опыт, обращенный на систему ценностей личности или, по-другому, мотивация.

В заключение следует добавить, что формирование содержания, бесспорно, должно осуществляться, опираясь на новейшие научные знания и с учетом межпредметных связей. Кроме того, содержание курса профессионально-ориентированного языка должно способствовать разностороннему личностному развитию студента. Это подразумевает особые, повышенные требования к личности преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе. Для того чтобы разработать успешную программу обучения иностранному языку для студентов той или иной специальности, правильно осуществить отбор содержания обучения, преподаватель должен не только прекрасно владеть иностранным языком и методикой его преподавания, но и разбираться в специальных дисциплинах своих студентов, владеть новыми технологиями обучения. Качество обучения студентов профессионально-ориентированному иностранному языку напрямую зависит от уровня подготовленности преподавателя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (Методические основы). – М., 1984.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. – М., 2004.

3. Гусев А.В. Основные компоненты содержания обучения немецкому языку в общеобразовательной школе // <http://rspu.edu.ru/university/publish/journal/gusev.komponenty.obutsch.htm>
4. Озерова М.В. Содержание профессионально-направленного обучения иностранному языку в неязыковом вузе и его организация в учебнике: Дис. ... канд. пед. Наук. – М., 1999.

Т.Е. КЛЕЦ

ПРОБЛЕМНАЯ СИТУАЦИЯ КАК ОСНОВНАЯ ЕДИНИЦА ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ДИСКУССИОННОМУ ОБЩЕНИЮ

Рассматриваются особенности создания проблемных ситуаций при организации иноязычного дискуссионного общения в техническом вузе.

Одной из характерных особенностей гуманистической парадигмы высшего профессионального образования является переход от преимущественно информативных форм к активным формам обучения с включением элементов проблемности и научного поиска. Использование принципа проблемности в обучении означает, что знания не преподносятся обучаемым в детерминированном, завершенном виде, предназначенном лишь для запоминания, а даются в динамике перехода от незнания к знанию при активном участии самих обучаемых в получении части этих знаний в результате самостоятельной работы над решением специально подобранных проблемных задач. Не от знания к проблеме, а от проблемы к знанию – таков девиз проблемного обучения.

Следует отметить, что постановка вопросов, формулирование противоречий, проблематизация знания – такие же древние приемы активизации обучения, как и сам процесс учения. Так, элементы проблемного обучения имели место еще в античности, а затем в эпоху Возрождения. Это эвристические беседы Сократа, беседы и диалоги Галилея. Педагогика Ж.-Ж. Руссо – проблемные диалоги – были излюбленным жанром века Просвещения.

Анализ научной литературы по методике и психологии преподавания иностранного языка свидетельствует о том, что вопросы, связанные с проблемным обучением, использованием проблемных ситуаций в контексте развивающего обучения, занимают значительное место в трудах отечественных дидактов и психологов (Ш.А. Амонашвили, С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, В.В. Давыдов, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, П.И. Пидкасистый и др.).

По мнению исследователей вопросов управления целенаправленной активизацией и стимуляцией речемыслительной деятельности обучаемых и использования для этих целей проблемных ситуаций, принцип проблемности играет большую роль в формировании интереса к содержанию обучения и самой учебной деятельности, что, в свою очередь, повышает учебную мотивацию и дает возможность студентам проявить умственную самостоятельность и инициативность [1, 2, 3, 6, 7]. А.А. Леонтьев справедливо отмечает, что мышление начинается с создания проблемной ситуации и возникновения мотива для интеллектуальной деятельности в этой ситуации [5].

Знание, полученное с помощью проблемного обучения, не оказывает негативного влияния на творческое мышление, в отличие от знания, полученного традиционными методами. При традиционной педагогической стратегии – от знаний к проблеме – студенты не могут выработать умений и навыков самостоятельного научного поиска, поскольку им даются для усвоения его готовые результаты, которые не могут сформировать в сознании студентов модель будущей реальной деятельности.

Таким образом, проблемная интерпретация учебного материала выступает объективной предпосылкой развития самостоятельного теоретического и практического мышления студентов. Фактическое разрешение проблемной ситуации – это всегда творческий акт, результатом которого является не только получение данного конкретного знания, но и положительное эмоциональное переживание успеха, чувство удовлетворения. Желание вновь и вновь переживать эти чувства приводит к порождению новых и развитию существующих познавательных мотивов. Более того, активизации творческого мышления спо-