



УДК 316:378:801

© И. Ф. Уманец, 2005

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ***Уманец И. Ф.* – завкафедрой «Иностранные языки» канд. социол. наук (ТОГУ)

Автор рассматривает разнообразие видов профессиональной деятельности выпускников технических вузов и связанные с этим целый ряд специфических требований к конечному уровню владения иностранным языком. Именно социокультурный подход к проблеме функционирования и реформирования системы высшего образования дает возможность наметить пути ее дальнейшего развития.

The paper deals with a wide variety of professional activities of the University graduates, a great number of special requirements being related to the final level of foreign language learning. It is the socio-cultural approach to the problem of functioning and reforming the system of higher education that gives the opportunity to find the further ways of its development.

Для успешного диалога культур, в котором будут участвовать выпускники неязыкового вуза и зарубежные собеседники, коммуникант должен уметь видеть и осмысливать социокультурный портрет представителя страны изучаемого языка, проявлять в общении этническую и социальную терпимость, речевой такт и социокультурную вежливость, находить способность с помощью речевых умений и адекватных коммуникации знаний ненасильственные способы разрешения конфликтных ситуаций.

Разнообразие видов профессиональной деятельности выпускников технических вузов выдвигает целый ряд специфических требований к конечному уровню владения иностранным языком (эти требования изучаются кафедрами иностранных языков и формируются в виде целей спецкурсов).

В плане подготовки будущего специалиста к иноязычному общению новая тенденция создания специальных культурологических курсов является весьма плодотворной и полезной. Подобные курсы (куль-



турологический, социокультурный, пропедевтический и др.) уже функционируют, предвзято начало образовательного обучения либо существуя параллельно ему.

Совершенно очевидно, что в рамках лингвистического образования, признанного одной из важнейших составляющих обучения в неязыковом вузе, должно быть предусмотрено развитие названных умений и навыков как в родном, так и в иностранном языке. Нельзя не учитывать и тот факт, что овладение иностранным языком без ознакомления с культурой страны, с менталитетом людей, говорящих на этом языке, и т. д. не может быть полноценным. Иными словами, нужно освоить не только сам язык, но и «образ мира» говорящего на нем, чтобы партнер по общению, будучи представителем иной культуры, не остался для нас психологически «чужим». Следует уметь поставить себя на место собеседника, понять логику его поведения, знать и понимать хотя бы минимум того, что окружает его в повседневной, социальной и профессиональной жизни. Иначе, даже говоря на одном и том же языке, мы никогда не сможем договориться [4].

Культура народа реально влияет на формирование языкового сознания и определяет этнические различия между языковыми личностями. В языковых мирах разных этносов находят отражение реалии и народно-поэтические традиции культуры, каждодневные бытовые впечатления и т. п. Речевое поведение, отличающее языковые личности разных национально-этнических общностей, проявляется и на уровне невербального общения, хотя в невербальных компонентах коммуникации всех людей гораздо больше общего, чем различий. Культурно-национальные стереотипы речевого поведения разных народов связаны с основными моделями этнических картин мира, этикетными нормами общения, ценностями и представлениями, на основе которых формируется культурная идентичность личности.

В естественной языковой среде индивид обретает «правильный» для данного социума способ мышления, выражения чувств и совершения поступков (ритуальность поведения). Социализации, как правило, сопутствует эндоцентризм – тенденция судить о других только с позиции «своего» культурного общества, вера в свой единственно правильный путь постижения мира. Однако большинство людей, населяющих цивилизованные общества открытого типа, потенциально многокультурны, т. е. подвержены социально-культурному воздействию различных групп, что и дает возможность выделить ряд характерных параметров культуры, влияющих на речевое поведение индивида, независимо от среды социализации.



Эффективность деловых контактов с представителями иного культурного социума обуславливается рядом факторов, среди которых основными признаются: создание атмосферы психологического комфорта, благожелательности и открытости, а также умение устанавливать и развивать хорошие личные взаимоотношения с зарубежными партнерами. Игнорирование указанных факторов приводит к тому, что международные программы оказываются под угрозой срыва и очень сложно бывает вызвать новую волну потенциального сотрудничества. Более того, на следующем витке пересечения культур новое поколение расплачивается за грехи предшественников, принимая на себя груз устойчивых стереотипов. В свою очередь, учет этих факторов возможен лишь на социально-культурной основе [4].

Вполне естественно, что в условиях постоянно развивающегося международного сотрудничества значительно увеличивается спрос на специалистов, владеющих не только иностранным языком, но и основами речевой культуры, имеющих навыки кросскультурного общения [1]. Современный процесс реформирования системы высшего образования (а вместе с тем и системы обучения языкам в вузе), начавшийся в 80–90-е гг. XX столетия, был обусловлен изменившейся социально-экономической ситуацией и очевидным несоответствием уровня подготовки специалистов социальному заказу. Между тем система обучения иностранным языкам в России оказалась не готовой к решению новых задач даже при наличии экстра-классных специалистов по методике преподавания языков, при обязательности изучения иностранного языка как предмета во всех школах и вузах, при огромном количестве учебных материалов как естественных, так и зарубежных авторов. В чем же причина? Одной из них является проблема обучения различным предметам языкового цикла, в особенности родному и иностранному языкам.

Инновационное образование на сегодняшний день является ведущим направлением мирового и российского образования, которое отличается от традиционного образования так же, как преобразующий интеллект отличается от познающего. Его новаторский подход основан на идее центральной роли человека как системообразующего фактора культуры и общества, транслятора социально-необходимого знания. Сам процесс обучения все более основывается на социокультурных началах, поскольку специальность задает не только социальные культуры, доминирующие в обществе, но и систему отношений между людьми, между человеком и окружающей средой. Вместе с тем социальность не только фиксирует отношения между людьми, но и информирует определенную грамматику и семантику культурного поля, т. е.

определенным образом осложняет жизнь человека. Социальная проблемность ищет свое разрешение посредством культуры, однако в разных социокультурных средах господствуют разные типы социальности, через которые, в частности, можно определить «человека дальнего» [3, 4]. Именно социокультурный подход к проблемам функционирования и реформирования системы высшего образования и дает возможность наметить пути ее дальнейшего развития.

Как мы уже упоминали, в 80–90-е гг. в России произошла своего рода педагогическая революция: начался переход от традиционной унифицированной, догматической, авторитарной школы, ориентированной односторонне на овладение знаниями, умениями, навыками, к адаптивной, вариативной школе нового типа, развивающей личность обучающегося. В этом контексте ставится вопрос о развитии в процессе обучения личности студента как личности языковой, как субъекта информационной речемыслительной деятельности, совершаемой в рецептивном и продуктивном регистрах, монологическом и диалогическом режимах, устной и письменной формах.

В процессе обучения и социализации человек приобретает, во-первых, *языковую компетенцию* – овладевает лексическими, грамматическими, фонетическими законами языка, увеличивает свой словарный запас, упорядочивает нормы словоупотребления и грамматики; во-вторых, он получает *коммуникативную компетенцию* [2] – овладевает культурой речи и правилами стилистического выбора для построения адекватного ситуации высказывания и текста; и, наконец, на основе социально-культурного опыта он приобретает *прагматическую компетенцию* – набирает социально-культурный опыт, овладевает законами общения, принципами и правилами коммуникативных взаимодействий, стратегиями и тактиками ведения разговора, гибкой системой речевых и коммуникативных актов.

Сказанное соотносится с рекомендованной Программой целевой направленности курса на развитие общей, языковой и коммуникативной компетенций [2, 3]. Таким образом, развитую языковую личность характеризуют следующие умения и навыки:

- 1) владение системой языка, его грамматическими и лексическими нормами;
- 2) владение системой речи на текстовом и стилистическом уровнях;
- 3) владение социальными нормами употребления речевых произведений на уровне сферы общения, темы, стиля, жанра [2];
- 4) владение умениями создавать сложные тексты (научные, официально-деловые, публицистические и др.) и воспринимать их;



5) владение ролями говорящего и слушающего, социальными и психологическими ролями партнерства в общении [4, 5];

6) владение прагматическими законами общения в разных кооперативных и конфликтных коммуникативных эпизодах;

7) владение этическими и этикетными нормами статусных и ролевых позиций [5].

Именно поэтому в программе особо подчеркивается нацеленность курса на расширение кругозора обучаемых, повышение их общей культуры мышления, общения и речи и акцентируется внимание на том, что важнейшим компонентом содержания обучения должна стать речевая культура и своей страны, и страны изучаемого языка, их сопоставление, что должно развивать у студентов способность соотносить языковые средства с нормами речевого поведения, которых придерживаются носители другого языка.

Для решения всех перечисленных задач в неязыковом вузе должна функционировать комплексная многоуровневая система лингвистического образования, удовлетворяющая потребности каждого студента и имеющая четкую научную методологическую основу, определяющую не только структурные, содержательные и функциональные особенности учебного процесса, но и характер учебно-педагогической деятельности. В ее основу должен быть положен социально обусловленный и личностно-ориентированный подход к подготовке современного профессионала, призванного передавать как специальные знания, так и творческие умения лингвориторического общения – основы гуманитарной культуры.

Рациональное построение системы обучения предполагает, прежде всего, выделение этапов достижения основной цели, а затем уточнение иерархии учебных целей, которая определяет динамику и результативность курса. Эти методологические задачи применительно к лингвистическому образованию решаются с учетом современных условий вузовского обучения:

1) непрерывности курса обучения на основе соотнесенности довузовской подготовки, вузовского и послевузовского образования;

2) личностно-ориентированной многоуровневой системы обучения;

3) вариативности программ обучения;

4) циклического или модульного построения курсов;

5) многоаспектности лингвориторической подготовки;

6) социальной ориентированности обучаемых на совершенствование кросскультурной коммуникации [1].



Уровневое построение курса обучения также предусмотрено Программой. Первый «базовый» этап курса вузовского обучения иностранному языку предполагает достижение обучаемым «первого порогового уровня» владения иностранным языком. Второй этап направлен на обучение иностранному языку в объеме, необходимом для подготовки бакалавров, что соответствует уровню, классифицируемому как «второй пороговый уровень». Третий этап – подготовка дипломированного специалиста/магистра; квалифицируемый уровень – «первый пороговый продвинутый», «второй продвинутый». Таким образом, базовый курс (первые два года обучения) соответствует первому уровню и своей целью ставит формирование личности студента, обучение иноязычному устному и письменному общению, приобретение студентом элементарной социокультурной, лингвистической, коммуникативной компетенций. Второй уровень, по окончании которого присваивается квалификация бакалавра, предполагает наличие социокультурной и коммуникативной компетенций, необходимых для иноязычной деятельности по изучению и творческому осмыслению зарубежного опыта в смежных областях науки и техники, для делового профессионального и культурного общения.

При формировании коммуникативной компетенции уделяется особое внимание учету личностных особенностей ученика, коммуникативной мотивированности учебного процесса. Победное шествие коммуникативного направления в обучении иностранным языкам сегодня обогащает развитие когнитивной психологии, которая возвращает педагогическому процессу ведущую роль его познавательной функции [3].

Технология коммуникативного метода обучения – обучение на основе общения – позволяет достигнуть таких результатов. Обучение на основе общения является сущностью всех интенсивных методов обучения иностранному языку. Суггестопедический метод, разработанный болгарским ученым Г. Лозановым, породил ряд практических вариантов (интенсивные курсы А. Г. Гори и т. д.) В высшей школе теория и практика коммуникативного интенсивного обучения иностранному языку разработана Г. А. Китайгородской. Концептуальными положениями коммуникативного метода по Е. И. Пассову являются следующие:

1. Иностранный язык в отличие от других школьных предметов является одновременно и целью, и средством общения;
2. Язык – средство общения, идентификация, социализация и приобщение индивида к культурным ценностям страны изучаемого языка;



3. Владение иностранным языком отличается от владения родным:

- способом овладения,
- плотностью информации в общении,
- включенностью языка в предметно-коммуникативную деятельность,
- совокупностью реализуемых функций,
- соотношенностью с сенситивным периодом речевого развития ребенка [4].

Главным участником процесса обучения является учитель и ученик. Отношения между ними основаны на сотрудничестве и равноправном речевом партнерстве. Основные принципы построения содержания обучения с использованием коммуникативного метода обучения:

1. *Речевая направленность*, т. е. обучение иностранному языку через общение. Коммуникативный метод впервые выдвинул положение о том, что общению следует обучать только через общение. Это означает практическую ориентацию урока. К этому следует добавить, что именно общение является важнейшим условием правильного воспитания. Общение не просто декларируется, являясь простым приложением к обучению (часто по сути своей традиционному), а на деле служит: а) каналом, по которому осуществляется познание; б) средством, развивающим индивидуальность; в) инструментом воспитания необходимых черт личности; г) способом передачи опыта и развития умения общаться [3];

2. *Функциональность*. Функциональность предполагает, что как слова, так и грамматические формы усваиваются сразу в деятельности: учащийся выполняет какую-либо речевую задачу – подтверждает мысль, сомневается в услышанном, спрашивает о чем-то, побуждает собеседника к действию – и в процессе этого усваивает необходимые слова или грамматические формы. Из этого следует, что функциональность проявляется именно в том, что объектом освоения являются не речевые средства сами по себе, а функции, выполняемые данными средствами. Отбор и организация материала осуществляется в зависимости от необходимости выражения учащимися тех или иных речевых функций [5];

3. *Личностная ориентация общения*. Безликой речи не бывает, речь всегда индивидуальна. Любой человек отличается от другого и своими природными свойствами (способностями), и умением осуществлять учебную и речевую деятельность. Главным недостатком оказалось то, что кругозор узкопрофильного специалиста, прекрасно разби-



рающегося в соответствующей сфере производства, оказывался довольно узким, зачастую недостаточным для успешного осуществления практической деятельности в современных условиях. В значительной мере это касалось профессионально-значимых ситуаций межкультурного общения, предлагающих развитие международных деловых контактов, освоение новых технологий, создание совместных предприятий;

4. *Новизна.* Она проявляется в различных компонентах урока. Это, прежде всего, новизна речевых ситуаций (смена проблемы обсуждения, речевого партнера, условий общения и т. д.). Это и новизна использования материала (его информативность). Новизна предписывает использование текстов и упражнений, содержащих для учащегося нечто новое, отказ от многократного чтения одного и того же текста или упражнения с тем же заданием, вариативность текстов разного содержания, но построенных на одном и том же материале. Таким образом, новизна обеспечивает отказ от произвольного заучивания (высказываний, диалогов, текстов и т. д.), развивает речепроизводство, эвристичность и продуктивность речевых умений учащихся, вызывает интерес к учебной, познавательной и любой другой деятельности. Учащиеся не получают прямых указаний к запоминанию – оно становится побочным продуктом речевой деятельности с материалом (непроизвольное запоминание) [5];

5. *Моделирование.* Объем страноведческих и лингвистических знаний очень велик и не может быть усвоен в рамках школьного курса. Поэтому необходимо отобрать тот объем знаний, который будет необходим, чтобы представить культуру страны и систему языка в концентрированном виде, модельном виде, т. е. построить модель содержания объекта познания. Данная модель является своего рода общей моделью, источником познания для всех учащихся.

С изменением количества времени, отводимого на изучение языка, и цели должна изменяться и методика преподавания тоже. От многих приемов прямого метода в этом случае пришлось отказаться, т. к. со временем они теряют свою ценность и значение. Более низкая подготовка учителей не может не сказаться на успехах учащихся. Нельзя научить тому, чего сам не знаешь. А возраст учащихся и их общая подготовка требуют пересмотра материала и, следовательно, метода преподавания, т. к. то, что интересно для школьников младшего возраста, наверняка, будет скучно для старшеклассников и студентов. И, наконец, когда подход к языку меняется и его начинают изучать не с общеобразовательной, а с практической целью, это меняет отношение учащихся к предмету. Возникает двойная необходимость в создании курса



интересного и тщательно продуманного. Из вышесказанного можно сделать вывод, что каждый метод обучения должен быть рассчитан на определенные условия, в которых он будет использоваться.

Зрелость учителя, его способность осуществлять правильный выбор метода обучения при наличии разных тенденций в подходе к педагогическому процессу по иностранному языку особенно четко проявляется в тех случаях, когда проблемы связаны именно с особенностями языкового материала. Ведь именно в нем проявляется специфика нашего предмета, его отличие от родного языка [5].

О методах обучения написано много работ, освещающих различные стороны этого вопроса, и, бесспорно, все методические рекомендации преследуют общую цель – максимально улучшить процесс обучения. Однако имея новую методику, некоторые учителя владеют слабой методической подготовкой еще со студенческой скамьи (почему-то часто считается, что самым главным предметом в языковом вузе является изучение языка, а методике преподавания уделяется меньше времени), нередко имеющиеся достижения в области методики медленно внедряются в практику. Наконец, учителю необходимо учитывать то, кого он учит, чему и зачем учит, что ведет к определенному ответу на вопрос: «как учить?». Главное – понимать, чего хочется добиться, и аргументированно отстаивать свой выбор, опираясь на теоретические знания и свой опыт. Все эти действия учителя связаны с выбором методов обучения, пониманием их сути, что в конечном итоге раскрывает основы методики его работы. Учитель имеет право на выбор. Хотя правильнее говорить не о выборе, а о разумном сочетании используемых методов, которые не противоречат друг другу, а, напротив, взаимодополняют друг друга. Великий русский педагог К. Д. Ушинский говорил: «Чем ниже класс, тем шире основание методики». Поэтому с уверенностью можно сказать, что учителю иностранного языка требуется знать возрастные и индивидуальные особенности своих учеников, их уровень развития, сегодняшние интересы и планы на будущее; свой предмет, который предполагает не только знание самого языка, но и знание психолого-физиологических механизмов, лежащих в основе усвоения языковых средств, операций и действий с ними, обеспечивающих речевое общение, а также особенности современных методов обучения.

Библиографические ссылки

1. *Cushman K. & Brisseen R. V. Intercultural Interactions // Cross-cultural research in methodology. Vol. 9 L. New-Delhi, 1995.*



2. *The landscape of cultural education in speech communication science. Analysis Utrecht: UIL // OTS Publications. 1997.*
3. *Шейлз Д. Коммуникативность в обучении современным иностранным языкам. М., 1995.*
4. *Халева И. И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста. Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. М., 1995.*
5. *Асламова Т. В. Интерактивная модель обучения устному иноязычному общению в неязыковом вузе // Современные средства реализации целей обучения иностранному языку по новой программе (неязыковые вузы). Вып. 467. М., 2002.*