
МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ: КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД

А. Б. Самсонова

Старооскольский технологический институт

Статья посвящена одной из актуальных проблем высшего образования — контекстному обучению иностранным языкам в неязыковых вузах. Автор рассматривает основные педагогические условия контекстного обучения иностранным языкам и описывает его семиотическую, имитативную и социальную модели.

Важнейшей целью организации языкового образования в нелингвистическом вузе является обеспечение профессиональной коммуникативной направленности содержания обучения с учетом реальных требований к иноязычной и социально-культурной подготовке будущих специалистов.

Однако практика показывает, что многие выпускники неязыковых вузов испытывают трудности в условиях профессиональной коммуникации на иностранном языке. Теоретически истоки данной проблемы восходят к основному противоречию любого профессионального образования — переходу от учения к практической деятельности, которое объясняется тем, что “овладение профессиональной деятельностью должно быть обеспечено в рамках и средствами качественно иной — учебной деятельности” [1, 42]. Контекстное обучение в высшей школе, развиваемое научно-педагогической школой А. А. Вербицкого, основано на ведущих положениях отечественной теории деятельности и направлено на разрешение этого и ряда других противоречий высшего профессионального образования. В соответствии с одним из главных положений теории деятельности (А. Н. Леонтьев), для того, чтобы овладеть какой-то конкретной деятельностью, нужно осуществить деятельность, адекватную той, которая воплощена в данном предмете или явлении, в системах, которые они образуют.

К базовым формам деятельности в контекстном обучении относятся собственно учебная (академическая), квазипрофессиональная и учебно-профессиональная деятельность, организуемые с помощью семиотических, имитационных и социальных обучающих моделей. Посредством многообразных промежуточных форм базовые формы плавно “перетекают” одна в другую, чем обеспечивается динамическое движение деятельности от учебной к профессиональной “с соответствующей сменой

потребностей и мотивов, целей, действий (поступков), средств, предмета и результатов” [1, 42].

Вслед за А. А. Вербицким, под семиотическими обучающими моделями мы понимаем вербальные или письменные учебные тексты, содержащие теоретическую информацию о конкретной области профессиональной культуры и предполагающие ее индивидуальное присвоение каждым студентом. Воссоздание условий и ситуаций профессиональной деятельности происходит с помощью имитационных и социальных обучающих моделей.

Имитационные обучающие модели воссоздают ситуации конкретной профессиональной деятельности и вызывают у студентов необходимость использовать полученную ранее теоретическую информацию на практике. Единицей работы студента становится “профессиональноподобное” (термин А. А. Вербицкого) предметное действие, основная цель которого — практическое преобразование имитируемых профессиональных ситуаций. Социальные обучающие модели — типовые для данного вида профессиональной деятельности проблемные ситуации, развиваемые в ходе коллективной работы студентов и преподавателей. В результате совместных усилий студентов у каждого из них формируется не только предметная, но и социальная компетентность.

Следует заметить, что выделение базовых форм деятельности и соответствующих им обучающих моделей достаточно условно, т.к. эти формы не имеют четких границ, логически переходят одна в другую, что влечет за собой “наслоение” обучающих моделей.

С позиций контекстного подхода всякое организованное обучение рассматривается как процесс общения, с одной стороны, субъектов деятельности преподавания, с другой, — деятельности учения (преподавателя и студентов, студентов между собой). Поскольку общение как вид социального взаимодействия возможно только при наличии

партнеров общения, логично, что обучение общению, равно как и отдельным его аспектам, также должно проходить в коллективе как микросоциуме. В обучении контекстного типа предлагается организация учебного процесса в соответствии с принципом совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса. Отказ от субъект-объектного педагогического общения ведет к социально-коммуникативному развитию личности будущего специалиста. Такое представление о педагогическом общении как нельзя более соответствует сущности овладения иностранным языком: достижение цели иноязычной коммуникативной компетентности предполагает практическую речевую направленность учебного процесса, выступающую в роли, как средства, так и цели обучения.

В ряде исследований (О. А. Григоренко, Ю. В. Маслова, В. Ф. Тенищева), выполненных в русле контекстного подхода доказано, что практическая реализация контекстной модели в ходе иноязычной подготовки специалистов способна обеспечить целостное профессионально-направленное обучение иностранному языку. В частности, была разработана контекстная модель профессионально направленного обучения английскому языку в военном вузе (О. А. Григоренко), исследованы содержание и формы иноязычной речевой деятельности студентов педвуза (Ю. В. Маслова) и процесс формирования профессионально важных качеств инженера на примере иноязычной речевой деятельности (В. Ф. Тенищева).

Для практической реализации контекстной модели обучения иностранному языку разработан следующий комплекс педагогических условий:

– непрерывность обучения, преемственность его содержания и уровней развития иноязычной компетентности будущего специалиста;

– выбор содержания обучения, исходя из лингвистического строя иностранного языка и содержания профессионального общения, что предполагает межпредметные связи иностранного языка и спецдисциплин;

– наряду с заданиями и задачами ведущей формой содержания обучения иностранному языку выступают коммуникативные проблемы, а основой формирования соответствующих умений иноязычной речевой деятельности — вербализация их постановки и разрешения;

– овладение студентами профессионально направленной иноязычной речевой деятельностью

предполагает сочетание собственно учебного, квазипрофессионального, учебно-профессионального равнопартнерского диалогического общения на иностранном языке;

– в обучении создаются психологические условия, обеспечивающие личностную включенность и гуманистические отношения субъектов учения;

– ситуативно порождаемая познавательная и профессиональная мотивация студентов органично дополняется мотивами достижения;

– при организации самостоятельной работы студентов учитываются их индивидуально-психологические особенности, познавательные возможности и жизненный опыт;

– используется опора на образное представление иноязычной информации при выполнении специально разработанных творческих заданий;

– дидактически обоснованно используются возможности компьютера, аудиовизуальных и других технических средств обучения и контроля [4, 10—11].

Контекстное обучение иностранным языкам направлено на решение целого ряда профессионально-коммуникативных задач:

1) снятие барьеров общения, активизацию творческих коммуникативных возможностей, стимулирование спонтанной иноязычной речи;

2) формирование и развитие мотивов осуществления профессиональной коммуникативной деятельности;

3) активное усвоение профессионально-направленной лексики и речевых клише для их последующего использования в ситуациях профессионального общения;

4) развитие умений оперировать знаниями и новой информацией по теме в конкретных ситуациях профессионального общения;

5) овладение умениям коммуникативного взаимодействия, выработку соответствующих коммуникативных тактик;

6) развитие умений обобщать, анализировать, комментировать, высказывать свою точку зрения по профессионально значимым вопросам;

7) практическое освоение ролевого поведения в ситуациях профессионального общения;

8) реализацию в иноязычном общении и взаимодействии профессиональных коммуникативных функций будущего специалиста.

Ю. В. Масловой было проведено методическое исследование содержания и форм иноязычной речевой деятельности студентов в контекстном обучении. Автором предлагается следующее “на-

полнение” семиотической, имитационной и социальной обучающих моделей, представленное в виде поэтапно развертываемых блоков.

Семиотическая модель предполагает:

1) лексические упражнения в форме групповой и парной работы, цель которых — овладение словарем той или иной темы;

2) коммуникативные упражнения, целью которых является усвоение лексики как средства иноязычного общения в пределах темы. Помимо традиционных упражнений здесь используются разного рода языковые игры, способствующие созданию предметного контекста реального общения и вносящие в обучение элемент соревнования;

3) чтение основных текстов с целью накопления информации и знаний по теме, формирования навыков и развитие умений их использования в профессионально-подобном общении;

4) коммуникативные упражнения к основным текстам с целью использовать текстовую информацию для реализации коммуникативной задачи, развития навыков активного владения лексикой, умений обобщать, анализировать, комментировать, высказывать свою точку зрения по профессионально значимым вопросам.

В рамках имитационной обучающей модели предлагается:

1) отработка речевых клише с целью их последующего использования в ситуациях профессионального общения;

2) работа с текстами, дополнительными к заданным в традиционной программе, коммуникативные упражнения к ним; цель — развитие умений анализа и обобщения профессионально-значимой информации; на данном этапе задания усложняются: от постановки проблемных вопросов и формулированию ответов на них до заданий, направленных на развитие аргументации своей точки зрения и разрешение проблемных ситуаций. Работа направлена не столько на отработку языкового материала, накопление знаний, выработку умений использования изученного материала в целях профессионального общения, сколько на овладение основными умениями, входящими в состав функций, выполняемых специалистом на иностранном языке;

3) овладение умениями диалогического общения; развитие умений оперировать знаниями по теме в конкретных ситуациях профессионального общения, выработка тактик профессионального диалогического общения, направленного на реализацию основных функций специалиста;

4) освоение профессионально-речевых ситуаций ролевого поведения; цели — развитие умений организации и осуществление профессионального общения и ходе предстоящих на следующем этапе профессионально-направленных ролевых игр, развитие мотивов осуществления как иноязычной речевой деятельности, так и будущей профессиональной деятельности.

Социальная обучающая модель состоит из:

– ролевой игры; цель — снятие барьеров общения, активизация творческих коммуникативных возможностей, стимулирование спонтанной иноязычной речи;

– деловой игры, состоящей из ряда взаимосвязанных и взаимообусловленных ситуаций, системно моделирующих предметное, социальное и психологическое содержание целостной профессиональной деятельности, цель — развитие системных умений реализации в иноязычном общении и взаимодействии усваиваемых профессиональных иноязычных функций будущего специалиста [5, 16—17].

Как видим, в представленных выше формах организации учебной деятельности, безусловно, преобладают коллективные формы. В контекстном обучении это не только условие повышения практических результатов обучения, но и процесс интенсивного коллективообразования. Своеобразным “пиком” коллективной деятельности учащихся становится деловая игра, к которой они подходят постепенно.

В традиционном обучении практически не представлена социально-психологическая сторона профессиональной деятельности. В контекстном обучении, напротив, социальная сторона деятельности широко представлена в виде “социальных ситуаций развития” (термин Л. С. Выготского), с помощью которых моделируется не только предметное, но и социальное содержание будущей профессиональной деятельности. По словам А. А. Вербицкого и Т. Д. Дубовицкой, совместная (коллективная) работа с учебными моделями, ситуациями и аспектами будущей профессиональной деятельности в наибольшей мере обеспечивает предметное и социальное развитие личности будущего специалиста [3]. Именно поэтому в контекстном подходе отводится приоритетная роль коллективным формам деятельности. Последнее не отрицает, а, наоборот, предполагает индивидуальную и групповую формы организации познавательной деятельности студентов, поскольку именно в рамках этих форм студент приобретает информацию

и вырабатывает свои позиции, с которыми в дальнейшем может включиться в совместную (коллективную) деятельность.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Вербицкий А.А.* Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. — 75 с.

2. *Вербицкий А.А.* Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября

2004 г. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 84 с.

3. *Вербицкий А.А., Дубовицкая Т.Д.* Контексты содержания образования. — М.: РИЦ МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2003. — 83 с.

4. *Григоренко О.А.* Контекстная модель профессионально направленного обучения (на материале иностранного языка в военном вузе): Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — М., 2001.

5. *Маслова Ю.В.* Содержание и формы иноязычной речевой деятельности студентов педвуза в контекстном обучении (на материале английского языка): Автореферат дисс. ... канд. пед. наук. — Липецк, 2000. — 22 с.