

БОРУШКО М.В.

Республика Беларусь, Брест,
Брестский государственный
технический университет

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОТБОРУ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Проблеме отбора содержания обучения иностранному языку, в том числе и профессионально ориентированному иностранному языку, посвящено значительное количество научных исследований таких ученых, как Л. Е. Алексеева, И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, С. П. Кожушко, Б. А. Лapidус, С. Ю. Николаева, В. Л. Скалкин, Е. Н. Соловова, О. Б. Тарнопольский, И. И. Халеева, А. Н. Щукин, D. Brington, D. Coyle, T. Dudley — Evans, J. Harmer и др.

Однако, на современном этапе развития методики обучения иностранным языкам у ученых нет единой точки зрения на некоторые вопросы отбора содержания обучения, его компонентов, а также последовательности отбора. В современной отечественной методике обучения иностранному языку система обучения рассматривается как функциональная, сложная, открытая, многокомпонентная и многоуровневая иерархическая структура, содержание которой определяется социальным заказом общества на современном этапе развития. Согласно Л. Е. Алексеевой[1], эта система представляет собой «совокупность основных компонентов учебного процесса, которые определяют отбор иноязычного материала для занятий, формы его представления, методы и способы обучения, а также способы его организации». Содержание обучения является подсистемой в этой сложной иерархической системе, которая занимает центральное место, имеет конкретное наполнение и направлена на обучение определенному иностранному языку и культуре.

При разработке любой методики обучения, следующим этапом после определения целей и задач является разработка содержания обучения, которое, в свою очередь, предопределяет и детерминирует технологию и средства обучения [1].

Б. А. Лapidус [2] определяет содержание обучения как «совокупность того, что студенты должны усвоить для достижения такого качества и такого уровня владения языком, которые соответствуют задачам конкретного учебного заведения». Это определение является универсальным и не требует уточнения относительно определения понятия «содержание обучения» в неязыковом вузе.

Стоит отметить, что в области языковой подготовки специалистов обучение будет эффективным при условии максимального соответствия содержания, структуры и организации курса обучения реальным потребностям студентов и их будущей профессии [1]. Основное внимание должно уделяться овладению подъязыком будущей специальности студента, навыкам и умениям общения на иностранном языке, основанным на использовании этого подъязыка. Поэтому отличительной и специфической чертой профессионально ориентированного

обучения является то, что каждая профессиональная область или специальная дисциплина может иметь собственный курс обучения иностранному языку и культуре, разработанный в соответствии с профессионально значимыми целями, характерными только для этой области или дисциплины [1]. Ряд отечественных и зарубежных ученых (Л. Е. Алексеева, О. Б. Тарнопольский, D. Brinton, D. Coyle) считают, что обучение через содержание специальных дисциплин (content-based second language instruction) является ведущим и эффективным направлением оптимизации и интенсификации процесса обучения студентов профессионально ориентированному иностранному языку, и предлагают междисциплинарное построение курса обучения, в содержании которого могут найти отражение различные предметы специальности [1, 3, 4].

Содержание обучения должно соответствовать национальным отраслевым стандартам, иметь четко сформулированные цели и результаты обучения, основываться на профессиональных и учебных умениях, охватывать профессиональное, академическое, ситуативное и прагматическое содержание, учитывать предыдущий опыт студентов, их требования и потребности в изучении языка, быть модульным по своей организации.

Отбор содержания обучения необходимо осуществлять на основе анализа данных, которые можно получить с помощью: 1) опроса студентов, специалистов, работодателей, преподавателей-предметников и преподавателей иностранного языка для профессионального общения; 2) тестирования уровня владения языком студентов; 3) проведения собеседований и анализа должностных инструкций; 4) проведения допроектного исследования иностранного языка для профессионального общения [4].

Качественно определенное содержание обучения иностранному языку для профессионального общения должно обеспечить формирование у студентов профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности – овладение иностранным языком как средством общения между специалистами, на основе формирования и развития коммуникативных навыков, умений и способностей, необходимых для профессионально ориентированного общения на иностранном языке [1].

В исследованиях известных ученых возможно проследить изменение подходов к проблеме структурирования содержания обучения. Так, в работе И. Л. Бим (1977) [5] определена иерархия и различия единиц языкового и речевого материала, а также компонентов обучения, построенных на их основе. Введено три уровня методической организации материала; к единицам языкового материала первого уровня отнесены звуки, морфемы, слова, отдельные словосочетания и предложения (фразы); второго уровня так называемые типичные фразы (речевые образцы). И наконец, третий уровень составляют связные тексты и темы. На каждом из уровней выделяется базовая единица обучения – упражнение. В качестве единицы обучения «... упражнение должно иметь трехчастную структуру, содержащую задачи..., языковой материал... и средства для предполагаемого контроля или самоконтроля...» [5]. Также, автор относит к списку компонентов содержания обучения не только иноязычные знания, навыки и

умения, но и процесс их формирования [5]. В своей более поздней работе И. Л. Бим (1988) утверждает, что «коммуникативная цель выступает как интегративная, ориентированная на достижение практического результата в овладении иностранным языком, а также на образование, воспитание и развитие личности» [6]. Концепция направления методики обучения, которая заключалась в концентрации внимания только на практическом овладении языком, подверглась окончательному пересмотру на рубеже 70–80 годов, когда иностранный язык начал рассматриваться как средство всестороннего комплексного развития личности обучающегося.

В 1981 году, рассматривая в соответствии с подходами докоммуникативного направления языковой материал в качестве базового компонента содержания обучения, В. Л. Скалкин в своей работе [7] предлагает для его отбора многооперационный алгоритм. В последовательных операциях указанного алгоритма фактически введены элементы коммуникативного направления методики обучения: исследование сфер общения, определение конкретного перечня социально-коммуникативных ролей для каждой из сфер общения, установление перечня наиболее типичных коммуникативных ситуаций для каждой из указанных сфер и т. д. Предлагая операционный подход для отбора языкового материала, автор считает целесообразным при его использовании применять индуктивно-коммуникативный метод [7] и одновременно вводит понятие коммуникативной, речевой и языковой среды; соответственно, отбор языкового материала на коммуникативном и речевом уровнях должен предшествовать отбору материала на языковом уровне.

Начиная с середины 1980-х годов, некоторые из ученых (Б. А. Лapidус, Р. К. Миньяр-Белоручев, И. И. Халеева) начинают включать в содержание обучения лингвострановедческие и страноведческие знания, акцентируя внимание на методике их отбора. Согласно классификации Б. А. Лapidуса (1986) [2], содержание обучения состоит из навыков и (частично) умений оперирования языковым материалом; навыков и умений оперирования системными знаниями о языке, которые имеют коммуникативное значение, и специфических речевых правил высокого уровня обобщения; навыков и умений оперирования отобранными минимумами жестов и мимики, отражающих специфику народа-носителя языка; умений и навыков, в основе которых лежат паралингвистические средства письменной речи; умений и навыков оперирования отобранными страноведческими знаниями, включая знания о нормах повседневной жизни; вербальных по содержанию, но безотносительных к конкретным языковым единицам элементарных умений (и, частично, навыков) коммуникативно-вспомогательного характера [2]. Таким образом, в работе автора методологический подход к обучению имеет признаки коммуникативного направления и учитывает страноведческие и лингвосоциокультурные знания.

К началу 1990-х годов понятие содержания обучения иностранному языку получило существенное уточнение с учетом специфики этого предмета; в дальнейших исследованиях авторы учитывали также задачи обеспечения возможности дальнейшего самостоятельного совершенствования личности, что основывается

на учебных навыках, умениях и знаниях о методах более эффективного овладения языком.

Работа А. Н. Щукина (2004) [8] содержит развернутое исследование содержания обучения, в частности, его структуры, принципов отбора и взаимосвязи объектов и результатов обучения. Автор объединяет компоненты содержания обучения в системе содержания обучения, которая состоит из трех подсистем: объекта обучения (teaching), объекта усвоения (learning) и результата обучения (competence). Согласно этому, последовательные цепочки системы имеют вид «язык – знание – языковая компетенция», «язык – навыки – речевая компетенция», «речевая деятельность – умение – коммуникативная компетенция» и «культура – межкультурная коммуникация – социокультурная компетенция». Рассматривая предметную и процессуальную сторону содержания обучения, А. Н. Щукин делает вывод о том, что конечной целью усвоения содержания обучения является формирование коммуникативной компетентности, в состав которой он включает лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную, стратегическую, социальную, социокультурную, предметную и профессиональную компетентности [8].

В 2004 году О. Б. Тарнопольский и С. П. Кожушко в своей работе [9], основываясь на исследованиях В. Л. Скалкина, предложили принципиально новую процедуру отбора содержания обучения, согласно которой, сначала отбирается коммуникативный аспект (тематика и ситуации общения); следующим этапом является определение лингвистического аспекта (тексты и «языковой инвентарь»), за которым следует процессуальный и психофизиологический аспекты (отбор знаний, навыков и умений, которыми студенты должны овладеть в процессе изучения иностранного языка). Таким образом, авторы, исследовавшие методику обучения профессионально ориентированному иностранному языку, сделали главный акцент на последовательности отбора компонентов содержания обучения, утверждая, что существует «... необходимость в строгом соблюдении определенной последовательности в отборе содержания обучения. Он должен быть проведен в направлении снизу вверх: от компонентов, составляющих коммуникативный аспект, через компоненты, входящие в лингвистический аспект, и завершаться компонентами психофизиологического и процессуального аспектов» [9]. При отборе содержания обучения профессионально ориентированному иностранному языку необходимо следовать именно указанной выше последовательности, поскольку только такая последовательность «обеспечивает практически полный приоритет и руководящую роль предметного аспекта содержания (carrier-content) по отношению к языковому аспекту содержания обучения иностранному языку (real-content)» [9], и делает возможной реализацию подхода к обучению иностранному языку через содержание специальных дисциплин (content-based approach) [3; 10]. Кроме того, в отличие от западных методистов Т. Hutchinson и А. Waters [11], О. Б. Тарнопольский и С. П. Кожушко [9] полагают, что анализ потребностей студентов (learners' needs analysis) следует применять только на этапе отбора тематики содержания обучения. Отбор остальных компонентов должны осуществлять профессионалы-методисты и лингвисты, следуя научно-обоснованной процедуре.

В своей работе (2006) Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез [12] отмечают, что «... современные отечественные и зарубежные исследователи рассматривают его (содержание обучения) не как статичную, а как постоянно развивающуюся категорию, в которой отражается как предметный аспект, так и процессуальный... В то же время в теории обучения иностранным языкам до настоящего времени нет единой точки зрения на проблему компонентного состава содержания обучения иностранным языкам» [12]. Согласно утверждению авторов, и несмотря на противоречия относительно состава содержания обучения, возможно выделение неоспоримых компонентов, принадлежащих к предметному и процессуальному аспектам. Предметный аспект соотносится с различными знаниями, «... вовлеченными в процесс обучения учебному предмету» и включает сферы общения и ситуации, темы и тексты, коммуникативные цели и намерения, страноведческие и лингвострановедческие знания и языковой материал (фонетический, лексический, грамматический и орфографический). Процессуальный аспект состоит непосредственно из навыков и умений использования приобретенных знаний с целью осуществления устной и/или письменной коммуникации. Согласно приведенной авторами классификации, процессуальный аспект состоит из навыков оперирования языковым материалом, умений (читать, говорить, аудировать, писать, переводить), компенсационных умений и общеучебных навыков и умений. В общем, авторы относят к содержанию обучения все то, что вовлечено в преподавательскую и учебную деятельность, учебный материал, а также процесс его усвоения [12].

Е. Н. Соловова в своей работе (2008) [13] предлагает отбор содержания обучения путем отбора отдельных элементов на уровне фактических и социокультурных знаний, речевых умений и единиц языка, и предлагает собственный алгоритм последовательности действий начиная с формулировки и отбора тематических разделов курса, выделения проблем для обсуждения или ситуаций общения и составления на их основе лексико-грамматического каркаса тем, и заканчивая выделением языкового и речевого материала, созданием логической последовательности тем и разделов, уточнением принципов отбора социокультурного материала и, наконец, отбором источников визуальной и информационной поддержки курса [13].

Содержание обучения иностранному языку со временем требует корректировки. Необходимость внесения изменений в содержание обучения иностранному языку, в том числе и профессионально ориентированному иностранному языку, обусловлено изменением целей обучения, которые, в свою очередь, зависят от социального заказа общества, ключевых направлений государственной и международной образовательной политики, условий обучения, а также уровня развития методики обучения, основных и смежных с ней наук.

Итак, под содержанием обучения профессионально ориентированному иностранному языку и культуре в неязыковом вузе мы понимаем совокупность того, что студенты должны усвоить для достижения основной цели обучения – способности общаться на иностранном языке в типичных профессиональных

межкультурных ситуациях в пределах усвоенного программного материала вуза. Отбор содержания осуществляется после определения целей обучения на основе учета ряда принципов и должен основываться на анализе образовательных стандартов и общих профессиональных потребностей студентов. Развитие методики обучения иностранным языкам как науки и изменение целей обучения профессионально ориентированному иностранному языку, которые обусловлены социальным заказом общества, приводят к необходимости обновления содержания обучения иностранному языку. Процедура отбора содержания обучения профессионально ориентированному иностранному языку и культуре является сложным, кропотливым, многоуровневым и многокомпонентным процессом, который требует тщательного изучения, анализа и зависит от целей обучения языку.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева Л. Е. Методика обучения профессионально ориентированному иностранному языку. Курс лекций: [метод. пособ.] / Л. Е. Алексеева. — СПб.: Филологический фак-тет СпбГУ, 2007. — 136 с.
2. Лапидус Б. А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе / Б. А. Лапидус — М.: Высшая школа, 1986. — 144 с.
3. Brinton D. M. Content-based second language instruction / Brinton D. M., Snow M. A., Wesche M. B. — NY: Newbury House Publishers, 1989. — 241 p.
4. Coyle D. CLIL – a pedagogical approach from the European perspective / D. Coyle. // Encyclopedia of language and education. Vol. 4: Second and foreign language education. – New York, NY: Springer, 2007. – P. 97 – 111.
5. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного ученика / И. Л. Бим. — М.: Русский язык, 1977. — 288 с.
6. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы: [учебн. пособие для студ. пед. ин-тов по специальности 2103 «Иностранный язык»]/ И. Л. Бим. — М.: Просвещение, 1988. — 253 с.
7. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В. Л. Скалкин. — М.: Русский язык, 1981. — 248 с.
8. Щукин А. Н. Методика обучения иностранным языкам: курс лекций / А. Н. Щукин. — М.: Изд-во УРАО, 2002. — 288 с.
9. Тарнопольский О. Б., Кожушко С. П. Методика обучения английскому языку для делового общения: учебное пособие. — К.: Ленвит, 2004. — 192 с.
10. Dudley-Evans T. Developments in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach. — Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1998. — 301 p.
11. Harmer J. The practice of English language teaching / Jeremy Harmer. — [3rd ed.]. — Essex: Pearson Education Limited, 2004. — 371 p.
12. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — 3-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 336 с.
13. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. — М.: АСТ: Астрель, 2008. — 272 с.