

## **Категория «содержание обучения» в системе преподавания профессионально ориентированного иностранного языка и культуры**

Волкова Елена Анатольевна, старший преподаватель  
Национального технического университета Украины  
«Киевский политехнический институт»

*В статье рассматривается понятие «содержание обучения» профессионально ориентированному иностранному языку и культуре. Проведен сравнительный анализ и описаны различные подходы к отбору содержания обучения иностранных языков.*

***Ключевые слова:** система обучения, содержание обучения, профессионально ориентированное обучение иностранному языку и культуре, подходы к отбору содержания обучения.*

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, Р.К. Миньяр-Белоручев, 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. Нашим заданием в этой статье является анализ и описание категории «содержание обучения» профессионально ориентированному иностранному языку и культуре, а также различных подходов к отбору его содержания.

В современной отечественной методике обучения иностранному языку и культуре система обучения рассматривается как функциональная, сложная, открытая, многокомпонентная и многоуровневая иерархическая структура, содержание которой определяется социальным заказом общества на современном этапе развития. Согласно С.Ю. Николаевой [7, с. 79-81], 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 [7, с. 100].

Б.А. Лapidус [5, с. 5] 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, с. 9]. Основное внимание должно уделяться овладению подязыком будущей специальности студента, навыкам и умениям общения на иностранном языке, основанным на использовании этого подязыка [11, с. 10]. 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, с. 14]. 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, с. 14; 12, с. 23; 15, с. 20; 16, с. 97].

Согласно действующей Программе по английскому языку для профессионального общения [8, с. 6] содержание обучения должно:

- базироваться на международных уровнях владения языком (согласно общим европейским рекомендациям);
- соответствовать национальным отраслевым стандартам (ОКХ и ОПП);
- 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 [8, с. 6].

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, с. 13].

В исследованиях известных ученых возможно проследить изменение подходов к проблеме структурирования содержания обучения. Так, в работе И.Л. Бим (1977) [2] 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 ...» [2, с. 199]. Также, автор относит к списку компонентов содержания обучения не только иноязычные знания, навыки и умения, но и процесс их формирования [2, с. 212]. 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» [3, с. 20]. 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 [9, с. 156-158] 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 более 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 [9, с. 154] 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. Лапидус, Р.К. Миньяр-Белоручев, И.И. Халеева) начинают включать в содержание обучения лингвострановедческие и страноведческие знания, акцентируя внимание на методике их отбора [5; 6; 13]. Согласно классификации Б.А. Лапидуса (1986) [5], 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 народоносителя 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 [5, с. 16-20]. 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) [14, с. 122-146] содержит развернутое исследование содержания обучения, в частности, его структуры, принципов отбора и взаимосвязи объек-

тов 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 [14, с. 145-146].

В 2004 году О.Б. Тарнопольский и С.П. Кожушко в своей работе [11], 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» [11, с. 42]. 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)» [11, с. 43], и делает возможной реализацию подхода к обучению иностранному языку через содержание специальных дисциплин (content-based approach) [15; 17]. Кроме того, в отличие от западных методистов Т. Hutchinson и А. Waters [18], О.Б. Тарнопольский и С.П. Кожушко [11, с. 43] полагают, что анализ потребностей студентов (learners' needs analysis) следует применять только на этапе отбора тема-

тики 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 [4] 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» [4, с. 123]. 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 [4, с. 123-124].

Е.Н. Соловова в своей работе (2008) [10] 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 [10, с. 75-76].

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.

#### Литература:

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. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного ученика / И.Л. Бим. – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.
3. 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.
4. 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.
5. Лapidус Б.А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе / Б.А. Лapidус – М.: Высшая школа, 1986. – 144 с.
6. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку / Р.К. Миньяр-Белоручев. – М.: Просвещение, 1990. – 224 с.

7. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. / за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
8. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [колектив авторів : Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуєнок та ін.]. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.
9. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи / Владимир Львовович Скалкин. – М.: Русский язык, 1981. – 248 с.
10. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 272 с.
11. Тарнопольский О.Б., Кожушко С.П. Методика обучения английскому языку для делового общения: учебное пособие. – К.: Ленвит, 2004. – 192 с.
12. Тарнопольский О.Б. Навчання через зміст, змістовно-мовна інтеграція та іншомовне занурення у викладанні іноземних мов для професійних цілей у немовних вишах / О.Б. Тарнопольский // Іноземні мови – 2011. – Вип. 3. – С. 23-27.
13. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика). – М.: Высш. Школа, 1989. – 238 с.
14. Щукин А.Н. Методика обучения иностранным языкам: курс лекцій / А.Н. Щукин. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 288 с.
15. Brinton D.M. Content-based second language instruction / Brinton D. M., Snow M. A., Wesche M. B. – NY: Newbury House Publishers, 1989. – 241 p.
16. 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.
17. Dudley-Evans T. Developments in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1998. – 301 p.
18. Harmer J. The practice of English language teaching / Jeremy Harmer. – [3<sup>rd</sup> ed.]. – Essex: Pearson Education Limited, 2004. – 371 p.