

*Ховалкина А. А.*

## ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ В КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ УЧЕБНОМ КУРСЕ

Известно, что успешность такого вида научно-практической деятельности, как преподавание иностранного языка, зависит от соблюдения многих условий, и прежде всего — от ясного понимания общей концепции, или, если ставить вопрос шире, — парадигмы научной деятельности, принятой работающими в этой области знания.

Рабочим документом, отражающим актуальную в данное время научно-методическую концепцию, является прежде всего типовая учебная программа, в которой задаются цели, задачи, содержание, средства и формы обучения. Работая с иноязычными специалистами, мы следуем предписаниям такого документа, отражающего господствующее направление в методике. Последней по времени издания для работы со специализированным контингентом является “Программа по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на филологических факультетах вузов СССР”[1]. Поводом для её кардинального пересмотра может стать заметный разрыв между научно разрабатываемой теорией преподавания языка, принятой научной общественностью, и практическими программными установками, переставшими отвечать духу времени.

В череде последовательно сменяющихся методических эпох мы принадлежим к последней — к эпохе коммуникативного обучения, определяемой временными границами 1970 — ориентировочно 2000 год. Но значит ли это, что программа, изданная в 1985 году, в период бурного и всестороннего развития коммуникативно-деятельностного направления в методике преподавания иностранных языков, отражает именно современную ей эпоху развития? Даже беглого знакомства с её содержанием достаточно, чтобы сделать вывод о несовпадении выдвигаемых ею задач с принципами провозглашенного коммуникативно-деятельностного направления в обучении, поскольку от начала и до конца она отражает предыдущий, деятельностно-речевой этап развития методической мысли и методической практики. Основным её содержанием является подробное изложение требований к речевой деятельности обучаемых. Что же касается идеи коммуникативности, то она представлена только указанием на сферы коммуникации-учебно-профессиональную, общественно-политическую и социально-культурную, а также на содержание учебных материалов и на учебные действия, производимые над ними (чтение учебных текстов, слушание лекций, выступление на семинарах, написание рефератов), из чего можно заключить, что ко времени написания программы только обозначенная здесь часть коммуникативной теории прошла проверку практикой и приобрела свойства законченности и устойчивости. Если же говорить о коммуникативном направлении в целом, то по научным публикациям последних десятилетий мы могли проследить, как в научно-методическое пространство вбрасывалась идея коммуниктивно-ориентированного обучения, как она обсуждалась, разрабатывалась и утверждалась в качестве ведущего принципа, становясь, таким образом, парадигмообразующей. К 1990 году она уже оформляется в виде теории, наиболее, на наш взгляд, последовательно, строго и убедительно изложенной в работах А. Р. Арутюнова. Его монография “Теория и практика создания учебника русского языка

для иностранцев”, вышедшая в издательстве “Русский язык” в 1990 году “[2], вошла в методический пакет VII Конгресса преподавателей русского языка и литературы, проходившего в Москве в 1990 году, и, таким образом, может рассматриваться в качестве программной.

Какие же уроки мы можем извлечь из этой теории? Что нам как преподавателям-практикам было известно на до-теоретическом уровне в качестве эмпирических знаний и что мы получили в форме строгого научного изложения, которое на первый взгляд может показаться несколько формалистичным, но это тот формализм, который позволяет оценить безупречность всего построения.

Итак, первое, общее положение. Существует два подхода и две интерпретации методики: методика как адаптированный к обучению вариант *базисной науки* (в этом случае определение методики будет меняться в зависимости от того, какая наука выбрана в качестве базисной) — и в таком случае она определяется как *теоретическая* методика, и методика как исторически сложившаяся система учебных действий, результатом которой является умение пользоваться иностранным (в нашем случае русским как иностранным) языком - и в таком случае она определяется как *практическая* методика.

Это положение может представляться самоочевидным и даже банальным, если его рассматривать изнутри, из собственной профессиональной среды, однако оно имеет принципиальное значение при необходимости вписать свою учебно-методическую и научную деятельность в структуру высшего учебного заведения неязыкового профиля. “Методист-теоретик, — говорит А. Р. Арутюнов, — считает себя ученым, попавшим в учебную аудиторию; методист-практик чувствует себя скорее инженером, который придает своему изделию новые свойства, используя для этого определенные технологии” [3; 11]. В этой оппозиции мы, работающие в иностранной аудитории, являемся представителями практической методики, то есть реализуем инженерный подход к методической деятельности.

Положение второе, вытекающее из первого. Ключевым понятием *практической методики* является понятие *заданного уровня целевых компетенций*.

Несколько отвлекаясь от общего хода изложения, вспомним, что история методики преподавания иностранных языков, в том числе и русского как иностранного, знает три концепции целей обучения: овладение системой языка (так называемая “языковая компетенция”), овладение умением понимать и строить “речевые высказывания” (“речевая компетенция”) и овладение коммуникацией на иностранном языке (“коммуникативная компетенция”).

Продолжая сравнение теоретической и практической методик, можно отметить, что в первом случае мотивы и стимулы научной творческой деятельности формируются внутри области знания для преодоления противоречия между недостаточной теорией и новыми фактами, а во втором — они задаются извне как “социальный заказ” общества и осознаются как социальная потребность. Если в первом случае результаты предназначены для использования в сфере данной науки и имеют самостоятельную познавательную ценность, то во втором, в нашем случае, они предназначены для внешних потребителей и имеют ценность только по отношению к интересам “заказчика”. В первом случае критерием оценки продукта творческой научной деятельности является полнота, непротиворечивость и избыточность концепции, её объяснительная и предсказательная сила, во втором — соответствие итогов-

вых характеристик объекта заданным параметрам при минимизации затрат ресурсов и времени. При этом мы принимаем и рекомендуем некоторое методическое действие на том основании, что это действие (в ряду предшествующих и последующих) выводит учащихся на *целевой уровень владения* изучаемым языком. [3; 11-13],

Таким образом, мы говорим о некоем *целевом уровне*, или *заданном уровне целевых компетенций*.

Третье положение вытекает из первых двух. Поскольку речь идет о коммуникативно-ориентированном обучении, то цели обучения должны быть представлены в формулировках именно этого, коммуникативного, направления.

Цели коммуникативного обучения, как уже говорилось, не выводятся из логики саморазвития дисциплины, как это происходит в фундаментальных науках, а задаются извне, как в прикладных науках и технологиях, в форме “социального заказа”, то есть потребностей общества и ожиданий (экспектаций) самих учащихся. Цели обучения представляют собой методическую интерпретацию этого заказа, его переложение на язык программы, учебного курса, учебника.

В идеальном варианте общество в качестве заказчика формулирует свои требования к обучению языку через программы и инструкции, а интересы учащихся определяются социологическим путем — через анкеты, опросы, интервью, и все это получает отражение в методической документации. В рабочем варианте сами исполнители социального заказа выступают в роли заказчиков, то есть по необходимости самостоятельно прогнозируют, или, лучше сказать, угадывают ожидания и потребности социума и индивида и сами же пытаются их оправдать и удовлетворить.

Положение четвертое, вытекающее из предыдущего. Для преодоления разрыва между теоретическим построением, которое, отталкиваясь от существующей практики, существенно её опережает, и практической его реализацией, заметно, а чаще катастрофически отстающей, предлагается изучить структуру и динамику потребностей и интересов социума и индивида, определить целевые уровни владения иностранным (русским как иностранным) языком, а затем формировать программы обучения и учебные планы, в которых задаются цели, учебный материал, содержание и методика обучения.

Результаты исследований по определению структуры и динамики потребностей и интересов учащихся, получающих специальное образование, подтвердили, что основные цели их обучения лежат в области чтения и переработки печатной профессиональной информации и непосредственных или опосредованных личных контактов в сфере учебно-профессионального, производственного и повседневного общения.

Из всего изложенного вытекает пятое, ключевое положение. Основной недостаток подготовки специалистов на иностранном (в нашем случае — русском) языке заключается в том, что преподаватели испытывают затруднение в работе со специализированным контингентом, особенно при обучении языку специальности. И происходит это по единственной причине: они не владеют предметной компетенцией в сфере профессии своих учащихся, например, преподаватель русского языка медицинского университета не знаком с дисциплинами медицинского цикла.

Для того чтобы разъяснить это положение, необходимо вспомнить, что *коммуникация* — это специальный вид деятельности, цели и результаты которой лежат вне самой коммуникации. Она осуществляется в том случае, если содержание ком-

муникативного акта значимо одновременно для отправителя и получателя сообщения, если оба участника владеют общим кодом (то есть языком) и располагают общей предметной и фоновой информацией, то есть принадлежат к одной культуре, одной цивилизации. При нарушении одного из этих условий коммуникация не может состояться.

Это подводит нас к шестому положению, которое формулируется как невозможность обучать коммуникации “вообще”, безотносительно к интересам учащихся и уровню их общеобразовательной и профессиональной подготовки. Поэтому, — отмечает А. Р. Арутюнов — не отвечают требованию коммуникативно-ориентированного обучения такие учебные действия, когда учащиеся *говорят*, вместо того, чтобы *действовать*, и читают, слушают, пишут или обсуждают то, что им заведомо и давно известно или не представляет интереса [3; 25].

Поскольку преподаватели-филологи недостаточно хорошо ориентируются в профессиональных потребностях своих студентов, они часто обращаются не к специальным, а научно-популярным, общестрановедческим или художественным текстам, и в этом проявляется их бессознательное, может быть, стремление оставаться в рамках собственной предметной компетенции, и, наоборот, обращаясь к сугубо специальным текстам, обнаруживают себя на чужой территории. В этом случае решение проблемы усматривается в привлечении к созданию учебных курсов специалистов-консультантов, что, по нашим многолетним наблюдениям, не решает проблемы, а лишь отчасти снимает её остроту.

И, наконец, седьмое из выделяемых нами положений — то, которое служит критерием оценки коммуникативности разрабатываемого учебного курса: учебный курс *коммуникативен*, если в нем задан список задач общения, отвечающих целям обучения, а затем уже предложен учебный материал, учебные действия и средства контроля, обеспечивающие коммуникацию в рамках заданного списка. Задачи учебного курса составляют в своей совокупности *коммуникативный минимум* данного курса. Способ их решения демонстрируется на текстовом материале (текстотеке) учебного курса, который одновременно служит основой для создания *лингвистического минимума*, то есть словаря и грамматики, необходимых и достаточных для реализации коммуникативного минимума в речи. Единицей обучения и усвоения является элементарная единица общения (коммуникации) — речевое действие, которое представляет собой единство коммуникативного намерения (интенции) и стереотипа общения. Полный и неизбыточный каталог стандартных речевых действий составляет *речевой минимум* курса. Речевой минимум также строится на основе текстотеки учебника; он функционально адекватен коммуникативному минимуму и материально покрывается лингвистическим минимумом.

Иначе говоря, практическое владение иностранным (русским как иностранным) языком означает умение решать задачи учебно-профессионального, культурного, повседневного или иного общения средствами изучаемого языка. Поэтому первое и главное требование при коммуникативно-ориентированном обучении — это формирование каталога задач общения, мотивированное потребностями общества и самих учащихся. Поскольку мотивы и цели коммуникации лежат в области других деятельностей — практической, производственной, научной, то качество работы преподавателя оценивается в первую очередь через число, актуальность и сложность коммуникативных задач, которые научились решать учащиеся, и только

потом уже — через правильность языка и нормативность речи.

Итак, мы располагаем теорией построения коммуникативно-ориентированного курса русского языка как иностранного. И это именно тот случай, когда теория дана “на вырост”. Нам не известны примеры её практической реализации в учебных программах для филологических факультетов, не говоря уже о последовательном применении в учебных курсах или учебниках. Однако тем, кому приходится решать практические задачи обучения будущих специалистов и, в частности, будущих врачей, известно, что нет ничего практичнее хорошей теории, и именно поэтому мы вынуждены предпринимать самостоятельные попытки выйти на уровень последовательно коммуникативного обучения, хотя это неизбежно связано с большими затратами и времени, и сил, как и все, что требует нестандартных решений.

Как это выглядит на практике? Первое, что необходимо сделать, — это попытаться ответить на вопрос: какие конкретно задачи общения в актуальных для общества и для самих учащихся ситуациях решаются средствами русского языка на различных этапах их пребывания в стране изучаемого языка и в процессе обучения на нем? После чего каждую задачу предполагается разложить на “шаги” — речевые действия, представив их списком речевых намерений (интенций) и способов их речевых реализаций. И только после этого перейти к подготовке языковых материалов — словариков и списков синтаксических, морфологических и словообразовательных конструкций. Если последняя задача, то есть подготовка языкового и речевого материала, целиком лежит в области предметной компетенции преподавателя языка, то первый вопрос — о конкретных задачах общения в актуальных ситуациях — практически полностью находится в ведении социологии, психологии, специальных предметов, то есть в области “социального заказа”.

Поскольку задачи, решаемые преподавателем при выработке у учащихся языковой и речевой, то есть докоммуникативных, или предкоммуникативных, компетенций, находятся в пределах предметной компетенции преподавателя-русиста, но вне сферы познавательных интересов и практической необходимости студентов-медиков, их живой интерес к языку иссякает с первыми результатами, дающими возможность общаться в жизненно необходимых ситуациях. Сами же ситуации как объект освоения присутствуют в учебном плане (скорее в виде исключения, чем правила) в сфере профессиональной речи. Это, например, обучение диалогу-распросу больного, или письменному оформлению записи его жалоб, а также освоение некоторых жанров официально-деловой и социально-культурной сфер.

Коммуникативный подход к обучению изменяет положение дел на прямо противоположное: в этом случае цели обучения лежат в области интересов студентов-медиков и потребностей общества (в нашем случае — кафедр медицинского университета), что обеспечивает высокую мотивацию при изучении иностранного (русского) языка на всем протяжении учебного курса. Однако в этом случае предмет изучения — сам русский язык — приобретает черты комплексной дисциплины, далеко выходящей за традиционно закрепленные за ним рамки. В сущности, это уже другой, вполне самостоятельный предмет, объект интереса нескольких наук и множества учебных дисциплин, где вклад филолога-русиста все еще основной, но уже не решающий.

Подводя итог всему сказанному, можно, как представляется, сделать следующие выводы.

1. По временному признаку мы относимся к эпохе коммуникативно-деятельностного подхода в обучении иностранным языкам, наиболее системно, последовательно и полно представленного, на наш взгляд, в работах А. Р. Арутюнова.

2. Отмечая факт принадлежности к обозначенной эпохе коммуникативно-деятельностного подхода в обучении иностранным языкам, и в том числе русскому как иностранному, мы должны признать, что на практике мы не следуем этой теории, поскольку ни наши программы, ни учебники, ни пособия и другие материалы по обучению языку специальности не отвечают заданным коммуникативной теорией параметрам. Все они практически принадлежат к предыдущей эпохе развития методической мысли - к эпохе обучения речевой деятельности, то есть к докоммуникативной эпохе.

3. Оба эти факта (наличие коммуникативной теории — с одной стороны, и неготовность следовать ей в своей практической работе — с другой) приводят к заключению о необходимости, отвечая вызовам своего времени и выстраивая коммуникативно-ориентированный курс обучения языку специальности, следовать предложенным путем, а именно:

— определить и сформулировать коммуникативные цели обучения интересующего нас контингента учащихся, опираясь на социолингвистический анализ коммуникативно-речевых актов (*кто, где, когда, с кем и с какой целью общается*) и используя для решения этой задачи методы социологии и социальной психологии (то есть сотрудничая со специалистами этих наук);

— на основании полученных данных составить программу обучения, предусматривающую все три уровня компетенций: языковой, речевой и коммуникативный;

— на основе специальных текстов из профессиональной сферы обучения составить речевой минимум — полный каталог речевых действий, обеспечивающих ранее определенный коммуникативный минимум — список задач общения, а также лингвистический минимум, обеспечивающий потребности решаемых задач коммуникации.

Весь очерченный здесь комплекс проблем свидетельствует о том, что обучение языку специальности является не отправной, а результирующей точкой в построении коммуникативно-ориентированного учебного курса, и подлинно научный и современный подход к обучению языку специальности требует последовательного проведения предлагаемых коммуникативной теорией исследовательских процедур.

Изложенные в работах А. Р. Арутюнова принципы построения учебного курса до настоящего времени не получили системного применения на практике. Сегодня в ареале украинской прикладной русистики для иноговорящих не существует программ, планов и учебников, последовательно осуществляющих коммуникативный принцип обучения студентов медицинского профиля [4; 41-43].

Как уже говорилось, сегодня мы можем отметить два самоочевидных факта: *наличие* теории построения коммуникативно-ориентированного учебного курса (и на его основе учебника) и *отсутствие* последовательного воплощения этой теории в практике преподавания русского языка иностранным гражданам, обучающимся в медицинском вузе. Между тем исторический срок, отпущенный на переход от деятельностно-речевого обучения к последовательно коммуникативному в работе со специализированным контингентом, истек. Как можно судить по материалам IX Конгресса МАПРЯЛ, научно-методическая мысль шагнула дальше и вышла

на новый уровень осмысления всего комплекса проблем, связанных с обсуждаемой областью знания. В докладе О. Д. Митрофановой “Лингводидактические уроки и прогнозы конца XX века” прозвучала мысль о смене научно-методических парадигм, что в полной мере подтвердило прогноз А. Р. Арутюнова о временных рамках (1970 – 2000 гг.) освоения коммуникативно-деятельностного подхода: “В заключении подчеркнем (...) мысль о том, что, перешагнув порог коммуникативного направления обучения и вступив в век культурологии и культуроведения, истинного диалога культур и языкового многообразия, мы, возможно, окажемся в более благоприятных условиях, которые будут способствовать обновлению методической науки и лингводидактического поиска” [5: 363]. Однако для тех, кто работает со специализированным контингентом, то есть с изучающими русский язык с целью приобретения профессии, разработка всего комплекса методических документов и материалов в русле коммуникативно-деятельностного подхода не только не потеряла актуальности, но и, напротив, приобрела особенную остроту: невозможно отвечать требованиям нового этапа развития методики, не пережив со всей глубиной и ответственностью предыдущий.

### Список литературы

1. Программа по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на филологических факультетах вузов СССР. — М., Русский язык. — 1985. — 46 с.
2. Арутюнов А. Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. - М.: Русский язык. — 1990. — 98 с.
3. Арутюнов А. Р. Коммуникативный интенсивный учебный курс РКИ для заданного контингента учащихся. (Методическое пособие). - М., 1989. - 167 с.
4. Ховалкина А. А. К вопросу о методическом обеспечении преподавания русского языка как иностранного на продвинутом этапе обучения //Материалы конференции “Русский язык и культура (изучение и преподавание)”. — М.: РУДН, — 2000 г.
5. Митрофанова О. Д. Лингводидактические уроки и прогнозы конца XX века //Доклады и сообщения российских ученых. — IX Конгресс МАПРЯЛ — Братислава, 1999.

*Поступило в редакцию 11.02 2002*

*Мехедькина Т. А.*

## **УЧЕТ КОММУНИКАТИВНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ КОНСПЕКТИРОВАНИЮ ЛЕКЦИЙ В УСЛОВИЯХ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА**

Важность обучения иностранных учащихся подготовительных факультетов вузов любого профиля восприятию и письменной фиксации поступающей по слуховому каналу информации обусловлена целым рядом факторов: а) значением лекционной формы работы в системе вузовской подготовки, посредством которой студенты-иностранцы вводятся в проблематику учебного предмета в трех аспектах (когнитивном, операциональном, мотивационном); б) недостаточной эффективностью существующей практики обучения записи звучащих текстов; в) высокими едиными требованиями, предъявляемыми к носителям языка и иностранным учащимся на основных факультетах при их совместном обучении в вузах. Данная проблема нашла свое отра-