

Обучение иностранному языку в системе профессиональной подготовки

Статья посвящена роли иностранного языка в формировании мотивационного аспекта профессионального сознания будущего специалиста. Рассматриваются новые тенденции расширения целей и содержания обучения, а также вопросы реализации задач профессионально ориентированной подготовки по иностранному языку в нелингвистическом вузе.

Ключевые слова: обучение иностранному языку; коммуникативная направленность; компетентностный подход; моделирование профессиональных ситуаций

Реформирование системы высшего образования в России направлено на повышение качества подготовки специалистов в разных областях деятельности. Реформирование, наряду с изменением структуры высшего образования, предполагает определение механизмов для реализации нового качества высшего образования. Преподавательское сообщество несколько лет изучает и обсуждает актуальные теоретические и практические вопросы обучения иностранному языку в системе профессиональной подготовки студентов бакалавриата, магистратуры, специалистов и аспирантов неязыковых вузов. Появление образовательных стандартов потребовало разработки их методического сопровождения, эта работа продолжается и усложняется в связи с тем, что новые стандарты создаются с учетом Федерального закона об образовании, а также согласовываются с профессиональными стандартами, то есть осуществление профессиональных функций связывается с овладением определенными компетенциями.

Как отмечают современные исследователи, иностранный язык играет существенную роль в формировании мотивационного аспекта профессионального сознания будущего специалиста, в становлении профессиональной личности. В этих условиях важным является переход от подготовки в области иностранного языка к подготовке к профессиональной деятельности посредством иностранного языка [3, с. 35]. Современные исследователи отмечают, что иностранный язык обладает значительным потенциалом для становления профессиональной личности, поскольку в значительной мере формирует мотивационный аспект профессионального сознания будущего специалиста.

В современной научной литературе существует некоторая неопределенность в употреблении терминов «компетентность» и «компетенция», но представляется целесообразным согласиться с тем, что компетентность формируется в процессе обучения, а ее реализация осуществляется в профессио-

нальной деятельности в виде компетенций, определяемых работодателем, руководителем и соответствующих трем стандартным дескрипторам (знать, уметь, владеть). Компетентность рассматривается как поведенческая характеристика, уровень которой проверяется через действие. Поэтому необходимо изучение профессиональных потребностей в сфере иностранного языка. В частности, инженерная деятельность является достаточно разнообразной. Она включает разные аспекты деятельности: научную, производственную, организационно-управленческую, проектно-конструкторскую. В связи с этим усиливается тенденция расширения целей и содержания обучения за счет более полного охвата и конкретизации специфики профессиональной деятельности специалиста той или иной области [2, с. 31]. В настоящее время профилизация реализуется за счет включения в содержание обучения иностранному языку все более полной номенклатуры компонентов профессиональной деятельности. Основной задачей является конкретизация профессиональных потребностей и моделирование профессиональных ситуаций в процессе обучения в вузе. Эта задача требует значительных усилий со стороны кафедр иностранных языков. Необходима постоянная работа по уточнению потребностей профессионалов, связанных с использованием иностранного языка. Важнейшим аспектом является моделирование ситуаций межкультурного профессионального общения, соответствующего этим потребностям, а также реализация принципов модульности, элективности в организации учебного процесса.

Определение тематики учебного материала для формирования профессиональной компетентности представляется особенно важным. Потребность тщательного отбора учебного материала связана с переходом от преобладания чтения и перевода профессиональных текстов к сочетанию этого вида работы с развитием и использованием коммуникативных возможностей в профессиональной деятельности. То есть содержание учебного материала должно способствовать подготовке коммуникантов, готовых к общению с носителями языка в ситуациях профессиональной деятельности, к поиску и извлечению информации из профессионально значимых иноязычных источников [4, с. 49]. При этом необходимо учитывать уровень сформированности готовности обучаемых к профессиональной деятельности на конкретном этапе обучения. Преподавателям необходимо обратить особое внимание на конкретизацию тем говорения на разных этапах обучения: повседневное общение, деловое общение, профессиональное общение. Предъявляемый текстовый материал вызывает интерес у студентов, готовность обсуждать его содержание, если этот материал современный, профессионально значимый, а информация, представленная в нем, расширяет их профессиональную компетентность. Преподаватели отмечают особый интерес и готовность студентов работать даже со сложным текстовым материалом, если его содержанием, например, является инновация в конкретной отрасли, связанной с их будущей работой.

В соответствии с формулированием конечной цели обучения иностранному языку в вузе, важнейшими принципами обучения, вытекающими

из компетентностного подхода, являются: коммуникативная направленность обучения, а также ситуативность и контекстуальность обучения общению на иностранном языке. Принцип коммуникативной направленности является ведущим на всех этапах изучения иностранного языка. Представляется целесообразным в начале занятия ставить перед студентами конкретные познавательные или коммуникативные задачи: например, понять общее содержание текста, найти конкретную информацию, выделить главное, построить свое сообщение по теме текста, задать вопросы по содержанию текста партнеру и т. п. Новые языковые средства целесообразно предъявлять не в изолированных предложениях, а в «микротекстах», где их употребление осмысленно и однозначно. Упражнения и речевые задания должны носить контекстуальный и ситуативный характер.

Современный, профессионально-ориентированный текстовый материал, личностно-значимые учебные задачи стимулируют интерес студентов к предмету, создают внутреннюю мотивацию успеха.

При подборе учебного материала, планировании содержания занятий по иностранному языку необходимо учитывать не только объективную профессиональную потребность в сфере иностранного языка, но и ожидания студентов, приступающих к изучению иностранного языка в вузе. Например, преподаватели некоторых вузов отмечают явную неоднородность потребностей студентов. Это объясняется тем, что уровень подготовки по иностранному языку у поступивших на первый курс иногда значительно различается. Продолжительность обучения иностранному языку в средней школе варьируется от 8 до 11 лет, некоторые студенты изучали два иностранных языка, до 20% выпускников средней школы, поступивших в вузы Москвы, сдавали ЕГЭ по иностранному языку. Такая ситуация должна быть учтена, и для наиболее подготовленных студентов она может быть компенсирована развитием умений учебной автономности студента, составляющими которой являются: самостоятельная постановка целей и задач; самостоятельный поиск и отбор учебных ресурсов; выбор собственной траектории обучения; развитие способности обучаемого к оценочной деятельности (взаимной оценке и самооценке) [2, с. 29]. Существенный вклад в обеспечение учебной автономности может внести электронная образовательно-информационная среда вуза.

В связи с задачей конкретизации профессиональных потребностей и моделирования профессиональных ситуаций в процессе обучения в вузе наметилась потребность в разработке новых форм контроля и оценки уровня владения иностранным языком. Новые формы контроля должны не только рассматривать лингвистические компетенции, но и выявлять способность студента решать профессиональные задачи, используя иностранный язык. То есть в процессе контроля студент оценивается как субъект профессиональной деятельности, следовательно, инструменты оценивания должны быть максимально приближены к условиям реальной профессиональной деятельности [1, с. 151].

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта последнего поколения (ФГОС ВО) преподавателями

кафедр иностранных языков активно разрабатываются новые формы текущего и промежуточного контроля. Студентам предлагаются задания, содержащие профессионально ориентированные задачи, например:

– изучите график изменения представленных показателей (технические характеристики, результаты социологических исследований, экономические показатели и т. п.) и сформулируйте основные тенденции этих изменений;

– изучите текст, описывающий характеристики прибора (механизма, транспортного средства), и подготовьте краткое сообщение о возможности и способах его эксплуатации;

– прочитайте статью и кратко изложите ее основные положения (в устной или письменной форме);

– найдите на сайтах в Интернете информацию о планируемых конференциях, встречах специалистов, кратко изложите проблемы, представляющие интерес для специалистов.

В ходе выполнения заданий студент проявляет самостоятельность, ответственность, и, как результат, иностранный язык становится инструментом профессионального сознания личности.

Одним из основных вопросов, требующих особого внимания, является создание фонда оценочных средств, соответствующих требованиям ФГОС ВО. Используемые до настоящего времени оценочные средства, являющиеся обязательной составной частью рабочих программ по дисциплине, несомненно, позволяют контролировать наличие конкретных знаний, проверяемых тестированием, чтением и переводом текстов, беседой по социальной и профессиональной тематике, но явно недостаточны для проверки всех компонентов профессиональной межкультурной компетенции. Необходима разработка технологий моделирования социального и предметного контекста профессиональной деятельности для обоснованного отбора средств и форм контроля. Критерии оценки должны быть четкими и подробными. В решении Всероссийской научно-методической конференции неязыковых вузов «Обеспечение качества и развития языкового образования в нелингвистическом вузе» (23–24 июня 2016 г. Москва, МГЛУ) проектирование фондов оценочных средств (ФОС) по дисциплине «Иностранный язык» было названо одним из важнейших средств обеспечения качества языкового образования.

Примечания

1. Барышникова О. В. Оценка качества профессионально ориентированной подготовки по иностранному языку в техническом вузе: цели, содержание, параметры и критерии // Теория и практика обучения иностранному языку в системе профессиональной подготовки. М.: МГЛУ, 2016. С. 144–155. (Вестник Московского государственного лингвистического университета. Вып. 14 (753). Сер.: Педагогические науки.)

2. Евдокимова М. Г. Инновационные векторы развития системы профессионально ориентированного обучения иностранным языкам // Теория и практика обучения иностранному языку в системе профессиональной подготовки. М.: МГЛУ, 2016. С. 22–33. (Вестник Московского государственного лингвистического университета. Вып. 14 (753). Сер.: Педагогические науки.)

3. Кузнецов А. Н. Как подготовка по иностранному языку в вузе способствует развитию профессиональной, социальной и учебной деятельности студентов // Теория и практика обучения иностранному языку в системе профессиональной подготовки. М.: МГЛУ, 2016. С. 34–44. (Вестник Московского государственного лингвистического университета. Вып. 14 (753). Сер.: Педагогические науки.)

4. Павлова И. П. Принципы обучения иностранному языку: современная интерпретация // Теория и практика обучения иностранному языку в системе профессиональной подготовки. М.: МГЛУ, 2016. С. 45–63. (Вестник Московского государственного лингвистического университета. Вып. 14 (753). Сер.: Педагогические науки.)

А. В. Флоря (г. Орск)

Орский гуманитарно-технологический институт

К процедуре интертекстуального анализа

Статья посвящена проблеме выявления интертекста в художественном произведении. Процедура интертекстуального анализа строится через синтагматические и парадигматические отношения.

Ключевые слова: интертекст, синхрония, диахрония, аллюзия

Интертекстуальный аспект весьма важен для художественной литературы, но его выявление при анализе часто вызывает трудности и зависит от интуиции филолога, если чужие (прецедентные) тексты не цитируются, а вводятся в текст аллюзивно. Существуют ли критерии, более надежные, чем интуиция?

Обобщая теории Ф. де Соссюра и французских семиологов, М. Б. Ямпольский формулирует одну из главных особенностей интертекста следующим образом: в том месте, где вводится или обыгрывается чужой текст, ослабляются синтагматические отношения и активизируются парадигматические [2, с. 38]. Чужой текст ощущается как инородное тело в тексте, в который он включен. По своей структуре он отличается от контекста. Хотя он в целом понятен, его нельзя исчерпывающе объяснить, исходя только из контекста. Для его объяснения, обоснования приходится привлекать другие тексты – не синтаксически (т. е. не синтагматически), но ассоциативно (т. е. парадигматически) связанные с ним.

Покажем это на примере одного из классических текстов советской научной фантастики – романа Е. Л. Войскунского и И. Е. Лукодянова «Ур, сын Шама». Его авторы – не профессиональные писатели, а разносторонне образованные инженеры и талантливые популяризаторы науки. Не будучи профессионалами в филологии, они по праву гордятся своей начитанностью, подчеркивают ее, поэтому интертекстуальность очень ярко проявляется в их книгах (например, через прямые цитаты, эпиграфы и т. п.), а механизмы ее