

Анисина Ю. В. Становление и развитие профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному на неязыковых факультетах вузов России / Ю. В. Анисина // Научный диалог. – 2013. – № 9 (21) : Психология. Педагогика. – С. 83–91.

УДК 378.147:376.68(470)

Становление и развитие профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному на неязыковых факультетах вузов России

Ю. В. Анисина

В статье проанализированы основные этапы развития профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному на неязыковых факультетах вузов России. Охарактеризована его специфика на современном этапе. Уточнено определение понятия «профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному».

Ключевые слова: высшее образование; профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному; этапы развития; неязыковые факультеты вузов.

История высшей школы показывает, что проблема профессионализации обучения была всегда актуальной, поскольку «обучение в высшей школе не может не носить профессионально ориентированного характера» [Балыхина, 2006, с. 9]. Само высшее образование рассматривали то как подготовку к научной работе, то как обучение конкретной профессии, то как освоение знаний, необходимых для самостоятельного овладения профессиональным мастерством.

Проблемы профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному (РКИ) исследуются в отечественной методике с начала 1950-х гг., см. работы таких авторов, как Г. Н. Битех-

тина, Т. А. Вишнякова, Г. И. Володина, Л. П. Клобукова, Н. М. Лариохина, О. Д. Митрофанова, Е. И. Мотина, О. П. Рассудова, Г. И. Рожкова и др.). Рост международного авторитета СССР в послевоенное время обусловил резкое увеличение количества иностранцев, желающих получить высшее образование на русском языке. В вузах СССР появились иностранные студенты, которые изучали русский язык с целью получения избранной специальности.

Как отмечает Л. П. Клобукова, овладение специальностью протекало в рамках учебно-научной сферы деятельности учащихся, поэтому одной из важнейших задач лингвистики, а также теории и методики преподавания РКИ было изучение особенностей научного стиля, отдельных подстилей, языка той или иной специальности, специфики устной научной речи. Термины *профессионально ориентированное обучение* и *овладение научным стилем и языком специальности* рассматривались в то время фактически как синонимы. Исследование коммуникативных потребностей отдельных категорий иностранных учащихся в учебно-научной сфере их деятельности позволило сформулировать актуальные цели и задачи обучения того или иного контингента иностранных учащихся при овладении научным стилем, в частности языком получаемой специальности [Клобукова, 2002, с. 91–92].

От бинарного разделения всех иностранных учащихся на филологов и нефилологов отечественная методика пришла к осознанию необходимости выделения различных профилей обучения. В результате этого появилась необходимость дифференцированного подхода к отбору учебных материалов при организации обучения и создании новых учебных пособий как важнейшего элемента любого обучения с учётом особенностей профиля. По этому пути пошли авторы учебников и учебных комплексов Г. А. Битехтина, Т. А. Вишнякова, Г. И. Володина, Н. М. Лариохина, Е. И. Мотина, Л. С. Муравьёва и др. В 1960-е гг. «в целом была решена проблема обеспечения учебного процесса учебной литературой, ориентированной на разные этапы обучения и разных контингент учащихся, и заложены основы теории учебника, получившей развитие в последующие годы» [История..., 2005, с. 51].

Параллельно с методическим оснащением учебного процесса осуществляется активная разработка фрагментов системы русско-

го языка в функционально-семантическом аспекте. Если на раннем этапе развития методики РКИ считалось, что различия в обучении студентов затрагивают преимущественно уровень лексики, то более поздние исследования показали, что каждый профиль диктует необходимость выработки специального подхода к процессу языковой подготовки, и учёт профессии в лингвистическом плане в значительной мере сводится к проблеме стилистической языковой дифференциации. Обучение проводилось «на базе изучения функциональных стилей языка, что рассматривалось как учёт будущей специальности студентов» [Там же, с. 48].

Важной особенностью методики преподавания РКИ периода конца 1970 – 1980-х гг. явилось смещение акцента в обучении иностранных учащихся нефилологического профиля с абсолютного приоритета обучения чтению и пониманию смысла прочитанного (т. е. от внимания к письменной форме научного текста) в сторону обучения общению в учебно-профессиональной сфере деятельности. В связи с этим в методику преподавания РКИ было введено понятие «профессиональное общение», рассматриваемое как многомерный объект, исследование которого обусловлено необходимостью выхода из области лингводидактики в социолингвистику и психологию.

Возникшие в связи с этим новые задачи обучения повлекли за собой существенную корректировку понимания принципиально важных теоретических вопросов о статусе текстов, используемых в процессе организации учебного материала на разных этапах обучения, и о способах оптимизации обучения языку специальности в целом.

Решение первого вопроса в пользу признания текста «высшей коммуникативной единицей организации учебного материала» на продвинутом этапе обучения [Клобукова, 1987] привело к расширению числа его функций и свидетельствовало о выходе изучения научных текстов за рамки лексико-грамматического анализа. Методическая наука стала двигаться в направлении развития структурно-смыслового подхода, который в свою очередь позволил расширить традиционную типологию научных текстов [Клобукова, 1987; Мотина, 1988]. При этом уточнение существующей типологии шло с чёткой ориентацией на конкретные специальности (так, например, для

будущих химиков были установлены следующие разновидности текста-описания: текст-инструкция, текст-задание и текст-отчёт).

Объектом изучения учёных всё чаще становятся формы, содержание и организация процесса обучения с учётом будущей профессии учащихся. Практическая направленность обучения и ориентация занятий на овладение языком как средством общения стимулировали создание различных видов коммуникативных упражнений (Э. Ю. Сосенко, 1979 г.), использование технических средств обучения (А. Н. Щукин, 1975 г.), публикацию наглядных учебных материалов (И. К. Геркан, 1970 г.; В. Л. Логинова, 1977 г.). Появились труды по исследованию учебной мотивации и усиливающих её факторов (М. В. Рогачёва, 1988 г.). Были описаны сферы общения, актуальные для разных профилей обучения (В. Л. Скалкин, 1981 г.), что «позволило достаточно чётко определить содержание обучения для разных контингентов учащихся с учётом их реальных потребностей в языке» [Там же, с. 58].

1980-е гг. оказались особенно плодотворными для разработки пособий по обучению языку специальности на разных этапах. Например, как приложение к учебному комплексу «Старт» (М. М. Галеева, Л. С. Журавлёва, М. М. Нахабина, Т. Н. Протасова и др.) был опубликован ряд пособий по научному стилю речи по отдельным профилям предвузовской подготовки: техническому (Т. Е. Аросева, Л. Г. Рогова, Н. Ф. Сафьянова), экономическому (А. В. Бирюкова, Л. П. Михайлик, Н. С. Фёдорова), психологическому (Г. В. Колосницына), филологическому (И. В. Богатырёва, Л. З. Голованова, И. Н. Лобашкова), медико-биологическому (Л. В. Колотилина, И. А. Борзова, Л. П. Донская, Л. Г. Демьянова, Н. В. Фомичёва) и др.

Основная тенденция в развитии методики РКИ тех лет заключалась в требовании учить общению на коммуникативном материале, начиная с самых ранних ступеней (в том числе вводно-фонетического курса) и заканчивая обучением языку специальности (Г. Кондрат, Г. С. Мисири, О. Д. Митрофанова и др.). По наблюдению Г. С. Мисири, если раньше задача овладения языком специальности ограничивалась в основном приобретением навыков чтения специальной литературы, то в 1980-е гг. перед студентами была выдвинута задача научиться «уже на подготовительных факультетах правильно

и обстоятельно выражать свои мысли, делать доклады, обмениваться мнениями, участвовать в дискуссиях по вопросам своей будущей специальности» [Мисири, 1981, с. 41].

Сложившаяся в 1990-е годы политико-экономическая ситуация в стране, сближение России с мировым сообществом изменили отношение к иностранному (русскому) языку как учебной дисциплине. Изменился баланс потребностей учащихся: значительно расширилось количество иностранных граждан, приехавших в Россию изучать русский язык не только с целью получения высшего образования, подтвержденного государственным дипломом, но и для того, чтобы овладеть языком как инструментом общения, необходимым для установления профессиональных, деловых, торговых, личностных контактов. Интернационализация социально-экономических, научно-технических и культурных связей сформировала новый социальный заказ к системам обучения иностранным языкам и русскому языку как иностранному: «обучать не языку и даже не речи, а конкретным видам и подвидам коммуникации в экономически обоснованные сроки многочисленные, но профессионально и социально разнородные контингенты учащихся, надёжно обеспечивая требуемые уровни владения целевыми формами общения» [Арутюнов, 1987, с. 31]. Помимо зарекомендовавшей себя системы профессионально ориентированного обучения РКИ как средства получения специальности, в это время в практике преподавания начала формироваться вторая система профессионально ориентированного обучения РКИ – как средству делового общения (термины Л. П. Клобуковой). Коммуникативным содержанием обучения в данном случае является официально-деловой стиль, устная деловая речь и обиходно-деловая речь [Клобукова, 2002, с. 91–96].

Изменение потребностей не могло не отразиться на развитии методической науки, создании учебных пособий нового поколения, разработке интенсивных методов, внедрении в учебный процесс современных технологий. «Лингводидактика быстро откликнулась на новый социальный заказ: к методам и формам обучения языку специальности и научному стилю речи стали предъявляться более высокие требования, чётко обозначилась тенденция разграничения понятий «научный стиль речи», «язык специальности» и «язык для специаль-

ных целей». В практике обучения РКИ в вузах инженерного профиля «научный стиль речи», «язык специальности» становятся ведущими аспектами обучения» [Васильева, 2000, с. 17]. Задача лингводидактики состояла в том, чтобы описать информационный и лексико-грамматический минимум того или иного подязыка специальности, выразить его через отобранный минимум речевых моделей, сформировать речевые навыки и умения на этом материале.

Начиная с 1990-х гг. принцип профессиональной ориентации при подготовке специалиста становится одним из ведущих (Т. М. Балыхина, Т. В. Васильева, В. В. Добровольская, Л. П. Клобукова, В. Г. Костомаров, Г. М. Левина, Н. А. Метс, И. В. Михалкина, Н. Н. Романова, А. В. Стефанская, А. И. Сурыгин, Л. В. Фарисенкова и др.). В фокусе исследований – расширение возможностей методического оснащения профессионально ориентированного обучения не только в количественном (увеличение числа пособий, адресованных учащимся конкретных специальностей), но и в качественном отношении (создание профессионально ориентированных словарей, учебных фильмов, компьютерных программ и т. д.). Основной целью изучения РКИ на неязыковых факультетах вузов становится обучение ему как реальному средству общения между специалистами разных стран. Развитие всех языковых навыков (чтение, говорение, письмо, аудирование) приобретает профессионально ориентированный характер.

В конце 1990-х гг. в отечественную теорию преподавания иностранных языков входит понятие «межкультурная компетенция», показателем владения которой является «правильность речи не только с точки зрения норм изучаемого языка, но и с точки зрения культурного контекста на основе сравнения разных культур» [Щукин, 2003, с. 35]. Требования межкультурного общения поставили преподавателей перед необходимостью научить студентов умениям употреблять иностранный язык в аутентичных ситуациях межкультурного общения; раскрыть на определённом уровне чужой образ жизни и поведения, расширив тем самым индивидуальную картину мира учащихся за счёт приобщения к языковой картине мира носителей изучаемого языка.

Адекватность процесса обучения реальному процессу коммуникации становится одним из методических требований к процессу

профессионально ориентированного обучения РКИ в первое десятилетие XX века. Обусловленная реалиями современной жизни новая языковая ситуация (Н. С. Валгина, В. Г. Костомаров, В. А. Степаненко, А. Н. Щукин и др.) меняет взгляд на роль русского языка. Она (роль) «предполагает обучение ему не только как общеобразовательной дисциплине», но и «его применению в реальных жизненных ситуациях и функциях», поэтому «наблюдается повышенный интерес к изучению языка в профессиональных целях и ранняя специализация в его преподавании» [Щукин, 2003, с. 298].

В последние годы в теории и практике профессионально ориентированного преподавания иностранного языка и русского языка как иностранного большое внимание уделяется вопросам, связанным с использованием его как инструмента общения в диалоге культур и цивилизаций современного мира (И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Р. П. Мильруд, А. А. Миролюбов, Е. И. Пассов, В. В. Сафонова, С. Г. Тер-Минасова и др.). Коммуникативное и социокультурное развитие студентов средствами этих учебных предметов осуществляется в большей мере за счёт реализации лингвострановедческого, социокультурного и лингвокультурологического подходов. Данные подходы обеспечивают усвоение языка в тесной связи с освоением знаний об иноязычной культуре – разнообразных сведений об истории, науке, нравах, образе жизни и традициях народа страны изучаемого языка. Социокультурные знания помогают обучающимся адаптироваться к иноязычной среде, следовать канонам вежливости, проявляя уважение к традициям, ритуалам и стилю жизни представителей другого культурного сообщества. По мнению Л. К. Сальной, «акцент изучения, ввиду безграничности языка как предмета изучения, сместился на профессиональную и познавательную значимость, составляющие социальную значимость обучения» [Сальная, 2009, с. 56]. Иностранный (русский) язык рассматривается как фактор формирования личности профессионала, одно из средств социализации выпускника вуза, его непрерывного профессионального развития.

При реализации профессионально ориентированного обучения иностранному (русскому) языку должны учитываться как традиционные дидактико-методические принципы, так и сравнительно новые:

воспитания и развития международно-ориентированной личности, гуманистического развития обучаемых средствами иностранного (русского) языка в контексте диалога культур (В. В. Сафонова), а также принципы проблемности, междисциплинарной взаимообусловленности и взаимодополняемости (И. Л. Бим) и др.

Проведённый анализ научно-методической литературы показал, что специфика профессионально ориентированного обучения иностранному языку, состоит в том, что «оно направляет педагогический процесс на конечный результат обучения студента в вузе – будущую профессию, которая в итоге станет сферой приложения всех получаемых знаний, умений, навыков, проверкой их действенности» [Коренева, 2009, с. 3]. Обобщая сказанное, можно утверждать, что профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному представляет собой специально организованный процесс ориентации целей, содержания, форм, методов и средств обучения на будущую специальность учащихся и подчиняется решению проблемы выработки профессионально-коммуникативных умений и навыков студентов. Его результатом является сформированность профессионально-коммуникативной компетенции у выпускников вузов, готовых осуществлять профессиональную деятельность в условиях нового поликультурного и полиязыкового пространства.

Литература

1. *Арутюнов А. Р.* Конструирование и экспертиза учебника / А. Р. Арутюнов. – Москва : Русский язык, 1987. – 126 с.
2. *Балыхина Т. М.* Методика обучения русскому языку как иностранному в контексте стратегий и перспектив развития высшей школы / Т. М. Балыхина // Изучение русского языка как иностранного в современных условиях : межвуз. сб. науч.-метод. ст. / Т. М. Балыхина ; отв. ред. В. Д. Горянский. – Ростов-на-Дону : НМЦ «Логос», 2006. – С. 5–11.
3. *Васильева Т. В.* Лингводидактическая концепция обучения русскому языку студентов-нефилологов первого курса со слабой языковой и предметной подготовкой в вузах инженерного профиля : диссертация... кандидата педагогических наук / Т. В. Васильева. – Москва, 2000. – 233 с.
4. *История преподавания русского языка как иностранного в очерках и извлечениях : учебное пособие / ред.-сост. А. Н. Щукин.* – Москва : Филоматис, 2005. – 176 с.

5. *Клобукова Л. П.* Обучение языку специальности / Л. П. Клобукова. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 80 с.

6. *Клобукова Л. П.* Терминологические игры или новая лингвометодическая реальность? / Л. П. Клобукова // Мир русского слова. – 2002. – № 2. – С. 91–96.

7. *Коренева А. В.* Профессионально ориентированное обучение речевой деятельности студентов-нефилологов на основе междисциплинарной интеграции : автореферат диссертации... кандидата педагогических наук / А. В. Коренева. – Москва, 2009. – 41 с.

8. *Мисири Г. С.* Использование наглядности на начальном этапе обучения русскому языку / Г. С. Мисири. – Москва : Русский язык, 1981. – 144 с.

9. *Мотина Е. И.* Язык и специальность : лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов / Е. И. Мотина. – 2-е изд., испр. – Москва : Русский язык, 1988. – 176 с.

10. *Сальная Л. К.* Обучение профессионально ориентированному иноязычному общению : монография / Л. К. Сальная ; ред. И. А. Цатурова. – Таганрог : ТТИ ЮФУ, 2009. – 198 с.

11. *Щукин А. Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие для вузов / А. Н. Щукин. – Москва : Высшая школа, 2003. – 334 с.

© **Анисина Юлия Викторовна (2013)**, старший преподаватель, кафедра русского языка гуманитарного факультета, Российский химико-технологический университет имени Д. И. Менделеева (Москва), anisina@inbox.ru.