

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА БИЛИНГВАЛЬНОЙ ОСНОВЕ

Брыксина И.Е.

Россия, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина bryxina68@mail.ru

Суханова Н.И.

Россия, Липецкий государственный технический университет
nataljasukhanova2009@yandex.ru

Проблема иноязычной подготовки будущих бакалавров педагогического образования обусловлена изменениями социально-политической и экономической обстановки в нашей стране и мире, возросшими социальными и личностными потребностями студента, ориентированными на свободное развитие личности, ее самостоятельность и конкурентоспособность. Современное иноязычное образование должно развивать способности личности адаптироваться к условиям интернационализации образования, науки и производства, когда иностранный язык (далее – ИЯ) становится средством коммуникации в профессиональном контексте. Сохраняется потребность в исследовании проблемы иноязычной подготовки специалистов, способных обеспечить позитивные изменения в области своей профессиональной деятельности и, в конечном итоге, в экономике и социальной сфере России [1]. Это представляется возможным посредством формирования у студентов умений обогащать знания и опыт, получаемые на родном языке (далее – РЯ) в процессе профессиональной подготовки и последующей профессиональной деятельности, знаниями и опытом зарубежных стран, получаемыми на ИЯ [2]. Очевидно, что выходом из сложившейся ситуации может служить билингвальное/бикультурное обучение, обеспечивающее синтез языкового, предметного и межкультурного компонентов в подготовке студентов к профессиональной деятельности и являющееся базой интернационализации высшего образования в русле Болонского процесса.

В современной методике обучения ИЯ студентов языковых специальностей понятие «билингвальное/бикультурное» включает в себя овладение обучаемыми академическими/ профессиональными знаниями в области изучаемой специальности на основе взаимосвязанного использования РЯ и ИЯ в качестве средства образовательной деятельности, а билингвизм определяется как «la capacité de s'exprimer de manière naturelle dans les deux langues, oralement et par écrit» [3]. Основные функции, которые выполняют современные РЯ и ИЯ в обществе, состоят: а) в установлении взаимопонимания между народами – носителями разных языков и культур; б) обеспечении доступа к многообразию мировой политики и культуры, в том числе с позиции средств новых информационных технологий. И, следовательно, языковое образование выступает в качестве важного инструмента успешной жизнедеятельности человека в полилингвальном и поликультурном сообществе людей [4]. Билингвальное/ бикультурное языковое образование готовит студента (будущего специалиста) в качестве посредника между представителями 2-х языков и культур в профессиональной/ академической деятельности, формирует его сознание и способность быть социально мобильным в обществе и свободно «входить» в открытое информационное пространство. Иницированное Болонской декларацией реформирование высшего образования, неотъемлемой частью которого является и языковое образование, происходит по трем направлениям: 1) приведение его в соответствие с требованиями современности; 2) интернационализация; 3) качество.

В данном аспекте билингвизм представляет собой сложное явление, которое оказывается в поле зрения многих наук, что позволяет выделить следующие подходы к его изучению: а) лингвистический (когнитивный, с точки зрения владения языками, и функциональный, с точки зрения функции языков); б) социологический (по использованию

языка); в) психологический (по степени идентификации индивида с той или иной культурой).

Система билингвального/бикультурного языкового образования приобретает специфические характеристики:

а) язык рассматривается не только как средство повседневной коммуникации, но и как инструмент приобщения к миру специальных знаний;

б) при обучении достигается высокий интегративный уровень языковой и предметной компетенции;

в) обучение используется как средство преодоления национальной монокультуры и расширения общеобразовательного кругозора студентов за счет сравнительного анализа иноязычных культур;

г) обучение стимулирует дальнейшее самообразование и саморазвитие обучаемых, что является необходимым условием их профессиональной деятельности.

Обучение основывается на психологии познания и развития, современных дидактических принципах и технологиях, на данных социолингвистики и прагматики, антропологии, этнографии и др. С точки зрения психологии восприятия определяются наиболее продуктивные рамки обучения ИЯ, в педагогике разрабатывается концепция образования как открытой системы, процесс обучения рассматривается как личностно-ориентированное взаимодействие преподавателя и обучаемого, изучаются возможности перехода от внешней мотивации к внутренней и т.д. В рамках прагматической лингвистики используются теории, обеспечивающие научный отбор учебного языкового материала.

Субъект, приступивший к изучению ИЯ, уже обладает сформированной картиной мира, которую он привык вербализовать с помощью РЯ с присущей ему системой значений и смыслов, и именно посредством этой осмысленной и «вербализованной» картины мира человек осваивает значения ИЯ. Однако важно отметить то, что для носителей одного языка предстает как значение и снимается автоматически в силу общности социокультурного контекста, для изучающего этот язык должно раскрываться как смысл, т.е. отражение объектов и явлений действительности под углом зрения их роли и места в жизнедеятельности изучаемого лингвокультурного сообщества. Без специальных усилий со стороны преподавателя и обучаемого иноязычный материал будет вписываться в смыслообразующий контекст РЯ, а сообщения на нем интерпретироваться с точки зрения родной культуры.

Чтобы внести в свой индивидуальный контекст новый смысловой мир, субъект должен сформировать общую семантическую (смысловую) структуру, которая выступит специализированным переводчиком (интерпретатором) с ИЯ на РЯ. Необходимо также обратить внимание, что «общее значение отдельной языковой формы составляет не “зеркальное отражение” объективной действительности, а своеобразное преломление этой действительности через интересы речевого общения народа, говорящего на этом языке <...>. В продуктах этого преломления – представлениях, закреплённых формальными языковыми средствами коммуникации, - можно найти строгую логику, которая отсутствует в объектах сообщения внеязыковой действительности» [5].

Это указание на когнитивную сферу сознания, аргумент в пользу того, что языковым формам бессмысленно обучать, не обращаясь к сфере когнитивного сознания народа. Например, студенты должны уяснить, что слова в языке, способные обозначать в речи одни и те же элементы действительности, могут различаться по объёму выражаемого ими понятия и по сфере их использования. В связи с этим различаются гиперонимы – слова с широким значением, выражающие родовые понятия или имеющие широкую сферу употребления, и гипонимы, выражающие более узкие, видовые понятия. Их соотношение является важным типологическим показателем языка и существенным аспектом организации речи, поскольку при обозначении одних и тех же объектов один язык может пользоваться гиперонимами, другой – чаще прибегать к гипонимам. Иногда это соотношение охватывает целые лексико-семантические группы слов [6]. Таким образом, при переходе

от французского языка к родному мы сталкиваемся со специализацией (конкретизацией) значения слова, тогда как при переходе от родного языка к французскому мы встречаемся с использованием более обобщенного способа выражения.

Когда языковое сознание студента, изучающего ИЯ, «дифференцируется систематически от языкового сознания РЯ, интерпретация сводится к минимуму, и РЯ из “конкурента <...> становится главной опорой его изучения» [7]. В противном случае формирование иноязычной речи без предварительного формирования соответствующего сознания сводится к простому «наложению» лексических/ грамматических форм ИЯ на лексические/грамматические формы РЯ. Поэтому необходимо представить обучающемуся системе ИЯ с точки зрения стоящей за ней иноязычной картины мира, которая есть единство языкового и когнитивного. При этом можно предположить, что новая знаковая система, внедряясь в языковое сознание индивида, изменяет все отношения и процессы, придавая им новые измерения.

Выход обучающихся в область понятийного обобщения позволяет им осуществить операцию, имеющую большое значение во всей их учебной деятельности – систематизацию (или классификацию). «Понятия должны быть сформированы у обучающихся так, чтобы они смогли полноценно выполнять функцию “опознания”, уметь выделять существенные признаки того или иного языкового/культурного явления, отличать существенные от несущественных, видеть “варьирование (изменения) несущественных признаков понятий, свойств и фактов при постоянстве существенных признаков»[8]. Усвоение новой знаковой системы приводит к изменению “угла зрения” субъекта на окружающий мир, его понятий, отношений и ценностей, к преодолению “монокультурности” и лингвоцентризма.

Языковое образование как процесс направлено на приобщение обучаемых к новому для них средству общения, на познание ими чужой культуры и освоение своей, привитие им готовности к диалогу и толерантности по отношению к иным языкам и культурам. Согласно антропоцентрическому принципу, который является одним из ведущих при подготовке бакалавров педагогического образования, обучаемые выдвигаются в ранг субъектов учебной деятельности и межкультурной коммуникации. Преподаватель развивает у студентов способность самостоятельно осуществлять коммуникативную деятельность, реализовывать коммуникативные намерения, а также умения бесконфликтно взаимодействовать в различных ситуациях общения. Обучаемые получают возможность сравнивать, анализировать, сопоставлять изучение одного и того же предметного содержания в различных учебных культурах, что обогащает их восприятие, влияет на механизмы эмпатии и идентификации.

Таким образом, билингвальное/бикультурное языковое образование представляет собой возможность получения таких знаний ИЯ, которые приблизили бы студента к его «идеалу», носителю языка, и помогли бы стать билингвом. Обучаемый овладевает не только коммуникативной компетенцией в области устного и письменного общения, но и предметно-когнитивной и социально-аффективной. Первый вид компетенции предполагает самые элементарные знания обучаемыми чужой культуры, общего и отличного в этой культуре и своей собственной. Под социально-аффективной компетенцией понимается система ценностей, воспитываемая на базе чужой культуры (терпимость, открытость), а также на базе собственного культурного пространства (развитие личностных качеств и социальной ответственности). Формирование предметно-когнитивной компетенции связано с развитием у обучаемого способности гибкого использования различных видов информации, умением эффективно конструировать ментальные представления даже в том случае, если интерпретируемая информация неполна [9].

Развитие билингвального /бикультурного обучения детерминировано внутренней языковой ситуацией, общей тенденцией к интеграции, стремлением к диалогу культур и межкультурной коммуникации, что позволяет охарактеризовать российскую модель билингвального обучения как открытую в социологическом плане, поскольку язык является

образовательной ценностью, расширяющей спектр дальнейших образовательных и профессиональных шансов выпускника [10]. Его целями являются: определение целевого назначения и содержания общеевропейского компонента в соответствии с основными направлениями деятельности Совета Европы в области стратегии обучения ИЯ; создание общеобразовательных учреждений с билингвальным обучением с учетом социокультурного компонента России; создание научно-методических и учебно-методических условий для включения общеевропейского компонента в учебные планы и программы; разработка научно-методической и экспериментальной баз для международного равноуровневого сотрудничества и обмена опытом в области билингвального обучения.

Литература

1. Поляков О.Г. Цели профильно-ориентированного обучения иностранному языку: теоретические аспекты // Иностранные языки в школе. 2007. № 5. С. 2-6.
2. Брыксина И.Е. Лингвометодические основы профессионально ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе (билингвальный/бикультурный аспект) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2016. Вып. 1 (153), С.17-27.
3. Duverger J. Enseignement bilingue. Et en France ? Quel enseignement bilingue ? // Le Français dans le monde. P., 2005. № 338. С. 14.
4. Брыксина И.Е., Суханова Н.И. Лингвокультурный код как совокупность знаний о культуре языковой общности // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. №6. (36). Ч. 2. С.34-36.
5. Гальперин П.Я. Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления // Вопросы философии. 1977. № 4. С.77-100.
6. Поляков О.Г. Когнитивные и аффективные факторы успешного обучения иностранному языку в высшей школе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2012. №7 (18). Ч.1 С. 162-164.
7. Брыксина И.Е. Когнитивные аспекты формирования бикультурной языковой личности в обучении иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2008. Вып.4 (60). С.133-138.
8. Суханова Н.И. Типология билингвальных упражнений в методике обучения переводу научно-технических текстов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2011. Вып. 4(96). С.136-140.
9. Поляков О.Г. Самоконтроль в обучении английскому языку // Иностранные языки в школе. 2005. №7. С. 48-52.
10. Брыксина И.Е., Сафошина З.М. Изучение феномена улыбки в русской, французской и американской лингвокультурах как аспект межкультурного образования будущих лингвистов-преподавателей // Педагогика. Вопросы теории и практики. Тамбов. Грамота. 2016. №1 (1). С.9-11.