

Проблемы профессионально ориентированного обучения иностранных студентов в неязыковом вузе

Н.Л. Кудина

Белорусский государственный медицинский университет

Радикальные изменения, произошедшие во всех сферах общества в последние десятилетия, предъявляют высокие требования к современному специалисту. Он должен быстро адаптироваться к меняющимся условиям, проявить открытость в межкультурном общении и постоянно работать над развитием своего интеллектуального и профессионального уровня. Иностранный язык для такого специалиста – это орудие производства и средство специального образования. Фундаментальная языковая подготовка студентов высшей школы, овладение ими умениями иноязычного общения в сфере профессиональной коммуникации – необходимое условие успеха будущих специалистов. Это же можно с уверенностью отнести и к иностранным студентам, которые приезжают в Беларусь учиться специальности.

Проблемы, связанные с профессионально ориентированным обучением, касаются, прежде всего, формирования специального тезауруса, который обеспечил бы будущему специалисту свободное общение с коллегами из других стран, а также позволил бы участвовать в межкультурном диалоге по решению разнообразных проблем, связанных с профессионально направленной деятельностью.

Ряд научно-методических исследований, посвященных проблемам профессионально ориентированного обучения, связаны с разработкой лексического минимума как важной составляющей содержания обучения иностранных учащихся. Еще в середине 90-ых годов прошлого века данное направление развилось на стыке лингводидактики, тестологии и учеб-

ной лексикографии. К настоящему времени исследователями накоплен достаточный опыт в использовании лексических минимумов в практике тестирования и в обучении инофонов русской лексике, в создании учебников и учебных пособий на их основе. Большой вклад в создание профессионально ориентированных (терминологических) минимумов внесли Э.И. Амиантова, Т.М. Балыхина, П.Н. Денисов, З.И. Есина, Л.В. Красильникова, О.Д. Митрофанова, Ф.И.Панков и др. Однако до конца не решенными остаются вопросы, связанные с содержанием и критериями формирования лексических минимумов разных уровней и профилей обучения русскому языку как иностранному. Нельзя сказать, что в практике и разработке таких словарей тщательно классифицированы входящие в них лексические единицы. Методика обучения русскому языку как иностранному недостаточно ориентирована на практические задачи обучения с учетом языка специальности, как это предусмотрено, например, в концепции ESP (английский язык для специальных целей). В связи с этим исследователь Н.Г. Вишнякова считает следующее: «Основная цель отбора терминологического минимума состоит в том, чтобы создать прочную терминологическую базу, которая должна обеспечить понимание максимального количества терминов при чтении оригинальной научно-технической литературы по специальности, наряду с ведением беседы на специальные темы» [2, с.81]. Исследователь В.В. Дубчинский отмечает, что такой словарь должен служить в качестве методического пособия для преподавателей, практическим справочником для студентов при работе над овладением терминологической лексикой. Он подчеркивает, что учебный словарь-минимум можно рассматривать как учебное пособие, а языковые единицы должны даваться в такой форме, «которая служит их семантизации, направленной на снижение и предупреждение лексических трудностей, характерных для конкретных видов речевой деятельности, и в которых словарные

статьи представлены в виде особым образом организованных единиц обучения лексике и, в целом, языку» [3, с. 107]. Таким образом, понятие «учебный словарь» должно быть методологическим и распространяться на все виды словарей.

Вопросу отбора учебного материала посвящено много научных работ. И.В. Рахманов в «Словаре наиболее употребительных слов английского, немецкого и французского языков» (1960) предложил такую систему критериев, которая получила широкое распространение и сохранила актуальность в настоящее время. Он разделил принципы отбора лексических единиц на основные и дополнительные. К основным принципам автор отнес: 1) сочетаемость (способность слова вступать во взаимоотношения с другими словами; чем больше сочетаемость, тем целесообразнее включать слово в лексический минимум); 2) стилистическая неограниченность; 3) семантическая ценность (в словарь должны включаться слова, которые обозначают понятия и явления, наиболее часто встречающиеся в литературе и являющиеся необходимыми для ведения беседы на иностранном языке). К дополнительным автор отнес следующие принципы: 1) словообразовательная ценность (чем больше производных слов имеет слово, тем больше оснований для включения его в лексический минимум); 2) частотность; 3) многозначность (чем больше различных значений имеет слово, тем важнее его знать); 4) строевая способность (включение служебных слов и компонентов фразеологических сочетаний) [6].

Но для лексических минимумов профессионально ориентированного обучения, как считает исследователь Е.И. Маркина, доминирующим является критерий частотности. К числу уточняющих автор относит: 1) учет особенностей языка специальности; 2) важность выражаемого термином понятия в системе данной науки и его коммуникативная ценность; 3) учет системных (парадигматических) и словообразовательных отношений между терминами. Многокомпонентные тер-

мины, которые составляют значимую часть терминологического аппарата, -- особая проблема, заслуживающая отдельного внимания исследователей [4].

Исследователь Г.М. Ходжиматова в своей работе, посвященной критериям отбора лексических минимумов, подчеркивает важность методологической составляющей подобных словарей. Автор предлагает учитывать следующие требования: 1) объем и форма должны быть ориентированы на цели и задачи обучения; 2) словарь должен отражать системные связи содержащихся в нем соответствующих единиц независимо от их количества; 3) словарь должен быть построен с учетом особенностей употребления термина в конкретном виде речевой деятельности; 4) он должен отражать возможность предупреждения и преодоления трудностей запоминания и употребления на основе их методической типологии; 5) словарь должен включать наряду с единицами отбора также единицы обучения терминологической лексике; 6) словарь должен быть доступным для обучающихся, т. е. он должен быть составлен так, чтобы его понимали те, кому он адресован [8].

В современной методике обучения РКИ предпринимаются попытки по-новому систематизировать лексику. Так, в когнитивной лингвистике появилась категория фрейма. Под когнитивным стилем понимается «предпочитаемый подход к решению проблемы, характеризующий человека относительно целого ряда ситуаций, вне зависимости от интеллектуального уровня индивида, его компетенции». Ближе к фрейму подходит понятие «тематико-ситуативная группа слов». Именно она выступает основной структурной единицей традиционных тематических словарей и учебных пособий тематического типа. В такой группе слова объединяются на основании ситуативной близости. Однако от фрейма эти группы отличаются своей «горизонтальной» структурой. Фреймовая структура словаря дает лексику для построения высказываний на ту или иную тему в готовом виде и сочетает в своей структуре сло-

варь и учебно-практическую часть. Студенту-иностранцу легко построить монологическое высказывание на заданную тему, а также перенести приобретенные таким образом умения в новые ситуации [7].

Особенно популярно в последнее время обучение РКИ на примерах определенных типов текстов, что очень важно для изучения языка в специальных целях. Текст анализируется уже не как статичное явление, а как развивающееся, динамичное. С этой целью используется дискурсный анализ, при котором рассматриваются и форма языка, и выполняемые им функции. Есть много определений дискурса. Например, В.Е. Чернявская отмечает, что дискурс – это языковое выражение отдельной сферы деятельности и определенной идеологически обусловленной системы использования языка [9, с.136]. Н.Д. Арутюнова считает, что дискурс – это «связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психолингвистическими и другими формами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах)» [1, с.81].

В современной научной литературе рассматриваются разные виды дискурса: академический, педагогический, юридический, практический, политический и т.д. Любую научную дисциплину, как считают Н.Д. Арутюнова и В.Е. Чернявская, можно считать определенным дискурсом. Например, медицинский дискурс нацелен, прежде всего, на установление контакта с пациентом, расположение его к себе, воздействия на него. Положительный результат лечения достигается благодаря позитивному настроению пациента и его доверию врачу. Изучая медицинский дискурс, можно выявить эффективные способы речевого воздействия на пациента.

Не менее важное место при обучении РКИ в специальных целях занимает семантизация нового слова, т.е. усвоение его

значения. Конечно, каждый педагог может составить свою систему способов семантизации слова, опираясь на личный опыт. Причем одни способы будут более целесообразны для студентов, например, медицинского профиля, а другие – для студентов-филологов. Исследователь А.А. Прокубовский, вслед за Л.С. Крючковой и Н.В. Мощинской, выделяет 10 основных способов семантизации лексики для студентов естественных специальностей и распределяет их по шкале эффективности таким образом.

1. Наглядность. Самый продуктивный способ. Но эффективен главным образом для объяснения слов с конкретным значением.

2. Подбор родового понятия к видовому.

3. Описание или толкование значения. Например, в современном языке может употребляться слово «мануфактура». В объяснение можно включить родовое понятие «фабрика» и конкретизировать информацию: «с применением ручного труда».

4. Семный анализ слов. Например, «биохимия» = «наука» + «изучает химические процессы жизни».

5. Словообразовательный анализ. Многие слова можно семантизировать по значениям составных частей. Например, «теплопроводность» - от «тепло» и «проводить». Другие же – по значениям корня и аффикса. Например, «пищевой» - от «пища», т.е. «связанный с пищей, едой».

6. Опора на языковую догадку учащегося. Автор статьи А.А. Прокубовский отмечает, что этот способ достаточно эффективен в отношении терминов, ставших международными словами. Например, «механика», «акустика», «магнетизм».

7. Контекст. Слово может быть усвоено иностранным учащимся только в составе предложения или текста. Можно еще подобрать другой, близкий по смыслу контекст, в котором фигурировало бы это слово.

8. Антонимы. Подбор антонимов уместен главным образом для объяснения общеупотребительной лексики.

9. Синонимы. Подбираются более простые и частотные синонимы.

10. Перевод. Удобен для объяснения лексики с абстрактным значением. Однако злоупотреблять им не следует [5, с.350].

Наиболее перспективным направлением в обучении иностранному языку представляется междисциплинарное построение курса с привлечением специалистов профилирующих кафедр. Но ни в России, ни в Беларуси нет факультетов, где можно было бы получить подготовку по специализации «преподаватель русского языка для специальных целей». А пока преподавателю РКИ при подготовке к занятию приходится изучать дополнительный материал, профессиональную литературу, а также приобретать навыки преподавания специальной дисциплины. Может быть, для успешного обучения иностранных студентов уместны были бы переподготовка и повышение квалификации преподавателя для того, чтобы он имел достаточно высокий уровень владения языком специальности.

Литература

1. Арутюнова, Н.Д. Дискурс / Н.Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 136с.

2. Вишнякова, Н.Г. Определение состава и объема терминологического словаря-минимума для неязыкового вуза / Н.Г. Вишнякова // Вопросы теории и методики преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах педвузов. – М., 1980. – С.81-98.

3. Дубчинский, В.В. Некоторые аспекты учебной лексикографии / В.В. Дубчинский // Современные тенденции в лекси-

кографии, терминоведении и теории LSP: Сборник научных трудов. – М.: Издательство МГОУ, 2009. – С.107-118.

4. Маркина, Е.И. Лингводидактические основы разработки лексических минимумов по русскому языку как иностранному: для разных уровней и профилей обучения: дисс. ... канд. пед. наук / Е.И.Маркина. – Москва, 2011. – 235 с.

5. Прокубовский, А.А. Принципы отбора лексики и выбора способов семантизации при обучении иностранных учащихся естественнонаучного профиля русскому языку / А.А. Прокубовский // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. – СПб.: Реноме, 2012. – С.350-353.

6. Рахманов, И.В. Словарь наиболее употребительных слов английского, немецкого и французского языков / Под общ. ред. проф. И.В. Рахманова. – М.: Гос. изд. иностранных и национальных словарей, 1960. – 582с.

7. Тюрина, Г.А. Фреймовый способ организации лексики в практическом курсе русского языка как иностранного: дисс. ... канд. пед. наук / Г.А. Тюрина. – Москва, 2000. – 192 с.

8. Ходжиматова, Г.М. Научные основы обучения терминологической лексике русского языка в неязыковом вузе: дисс. канд. пед. наук Г.М. Ходжиматова. – Душанбе: Акад. обр. Таджикистана, 2011. – 320 с.

9. Чернявская, В.Е. Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия: учебное пособие / В.Е. Чернявская. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 136 с.