

<https://doi.org/10.30853/filnauki.2018-10-2.43>

Флеров Олег Владиславович

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ ВЕКТОР ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ
МАГИСТРАНТОВ**

В статье обозначается проблема интеграции профессионального и коммуникативного обучения иностранному языку в магистратуре. Обосновывается роль иноязычного знания в совокупности профессиональных и коммуникативных условий современного социального пространства. Рассматриваемый вопрос представлен на фоне достаточно широкой содержательно-методической и организационной проблематики, демонстрирующей целостность данного педагогического процесса и комплексность проблем, возникающих в его рамках. Приводятся конкретные предложения по совершенствованию иноязычной подготовки в рамках этого вектора.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/2/2018/10-2/43.html

Источник

Филологические науки. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2018. № 10(88). Ч. 2. С. 420-423. ISSN 1997-2911.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/2.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/2/2018/10-2/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: phil@gramota.net

УДК 372.881.1

Дата поступления рукописи: 26.07.2018

<https://doi.org/10.30853/filnauki.2018-10-2.43>

В статье обозначается проблема интеграции профессионального и коммуникативного обучения иностранному языку в магистратуре. Обосновывается роль иноязычного знания в совокупности профессиональных и коммуникативных условий современного социального пространства. Рассматриваемый вопрос представлен на фоне достаточно широкой содержательно-методической и организационной проблематики, демонстрирующей целостность данного педагогического процесса и комплексность проблем, возникающих в его рамках. Приводятся конкретные предложения по совершенствованию иноязычной подготовки в рамках этого вектора.

Ключевые слова и фразы: магистратура; профессиональная коммуникация; общепрофессиональная ситуация; социальное взаимодействие; деловое общение; профессиональная среда.

Флеров Олег Владиславович, к. пед. н.

Московский университет имени С. Ю. Витте

olegflyoroff@yandex.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ ВЕКТОР ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРАНТОВ

С течением времени и с переходом к восприятию как данности эпохи межкультурной коммуникации, открытых границ и полиэтничности, а также сопутствующих процессов межкультурного обмена и межъязыкового взаимодействия на различных социальных уровнях (бытовом, профессиональном, политическом и пр.) постепенно теряют новизну идеи о важности и значимости владения иностранным языком для людей, которые не являются профессиональными лингвистами.

Есть основания полагать, что эти идеи стали аксиоматическими в начале 2000-х годов с развитием Интернета, который сделал межъязыковое взаимодействие доступным всегда, а появление и доступность в 2010-х годах полноценного мобильного Интернета на устройствах, по функциональности не уступающих компьютеру, сделали такое взаимодействие доступным ещё и везде [2, с. 26; 8].

В монографии «Межкультурная коммуникация: теоретические и прикладные аспекты» Л. В. Куликова отмечает, что в XX-XXI веках «в связи с существенным техническим прогрессом в области развития международных связей, развитием электронных средств массовой коммуникации, межкультурная коммуникация выделилась в отдельную дисциплину из таких гуманитарных дисциплин, как культурология, психология, лингвистика, этнология, антропология, социология и ряда других. Сейчас под межкультурной коммуникацией понимают совокупность разнообразных форм отношений и общения между индивидами и группами, принадлежащими к разным культурам, а предмет исследований данного научного направления кратко и прагматически определяется как взаимодействие представителей различных культур, или как коммуникация, детерминированная культурной вариативностью» [6, с. 8]. Технический прогресс как фактор данных трансформаций, очевидно, сближает коммуникативное и технологическое (то есть профессиональное) проблемное поле.

Однако пока в данном случае следует говорить о дисциплине как об области знания больше в научном, нежели в академическом смысле этого слова, потому что на практике введение в учебные планы отдельной дисциплины, объектом изучения которой была бы межкультурная коммуникация, наблюдается в основном в рамках лингвистических образовательных программ. Для неязыковых же направлений и профилей подготовки данное содержательно-проблемное поле по-прежнему «отдаётся на откуп» иностранному языку как номинально общеуниверситетской и общегуманитарной дисциплине.

С другой стороны, в условиях общей практико-ориентированной парадигмы современного лингвообразования наблюдается трансформация роли освоения иностранного языка в образовательном пространстве университета, что подчёркивается и в современных исследованиях. Так, например, в другой своей работе М. А. Головяшкина отмечает, что иностранный язык в неязыковом вузе постепенно становится дисциплиной, «активно принимающей участие в формировании профессиональной компетенции будущего специалиста. Существует большое количество информации в Интернете на иностранных языках по различным специальностям. Это доклады, статьи, презентации, рефераты, аудио- и видеозаписи. Научить студентов применять этот материал, грамотно использовать в своей будущей профессии – важная задача для всех преподавателей в вузах» [1, с. 406].

Разумеется, в таких условиях отнесение иноязычных компетенций к набору универсальных, общекультурных, ключевых (терминология может меняться исходя из методологических установок при неизменном смысле – основных) не вызывает сомнения.

Однако, несмотря на исчерпанную теоретическую актуальность, исследования в данном направлении не теряют актуальности практической. В этой связи перспективным с методологической точки зрения предстаёт выявление новых аспектов обучения иностранным языкам студентов нелингвистического профиля, которые могли бы расширить данное проблемное поле.

Представляется, что пищу для размышлений в этом контексте может дать выделение магистратуры как отдельного уровня высшего образования с профессиональным иностранным языком в качестве обязательной дисциплины.

По прошествии почти десяти лет после перехода на обязательную двухуровневую систему высшей школы можно констатировать, что утихающие дискуссии относительно целесообразности данной образовательной реформы несколько обошли стороной особенности преподавания конкретных дисциплин на новых уровнях. Несмотря на то, что недостатка работ по проблемам обучения магистров профессиональному иностранному языку в целом не наблюдается, в большинстве своём их выводы и положения могут быть применены и к уровню бакалавриата; тем более что на данном уровне обучение иностранному языку для специальных целей тоже должно иметь место по целому ряду причин, очевидная из которых заключается в том, что в магистратуру поступают не все [4, с. 33-34].

На практике очень часто приходится наблюдать ситуацию, что при проведении занятий с магистрантами преподаватели их воспринимают как просто студентов следующего курса.

Однако достаточно большое число магистрантов на момент начала учебы уже начало полноценную профессиональную деятельность или даже имеют существенный её опыт. Следовательно, многие уже активно вступают в иноязычное взаимодействие в профессиональном пространстве.

Большой житейский и профессиональный опыт обеспечивает лучшую способность к рефлексии общепрофессиональных и социальных процессов; способность выносить более взвешенные суждения о событиях, происходящих в мире. Это тоже имеет прямое отношение к обучению профессиональному иностранному языку, поскольку профессия – явление социально-экономическое, а следовательно, полноценная коммуникация по профессиональной проблематике едва ли возможна без обращения внимания на глобальные процессы, в условиях которых существуют профессия и люди, её выполняющие.

Важно отметить и то, что обучение профессиональному языку не должно быть основано только на работе с профессиональной лексикой и тренировке перевода профессиональных текстов, поскольку с этими задачами в наши дни хорошо справляется электронный переводчик; тем более что профессиональные тексты относятся в основном к научному и официально-деловому стилям – наиболее удобным для машинного перевода. Фактически уровень знания «читаю и перевожу со словарём» уже не может выступать самостоятельной дидактической задачей.

Следует учитывать и экзистенциальные особенности существования профессионального дискурса в современном коммуникативном пространстве, который часто соседствует или существует параллельно с общесоциальной коммуникацией, что выражается в большом количестве общепрофессиональных ситуаций. Это также связано с тем, что современный успешный человек всё больше времени проводит в рабочей обстановке, реализуя в том числе в ней социальные потребности в общении, ввиду чего часто сложно однозначно сказать, является ли та или иная коммуникация узкопрофессиональной, общеделовой, социальной и пр. Примером в данном случае может выступать так называемый *small talk* (разговор для установления или поддержания контакта в общепрофессиональной плоскости), культура которого развита в англоязычном мире, что тоже не может не учитываться при обучении профессиональному иностранному языку нелингвистов, поскольку в этом случае по умолчанию речь идёт именно об английском.

Так, например, Т. И. Кушнарева отмечает, что «актуальной задачей обучения иностранному языку магистров является формирование у них умений использовать иностранный язык для практической работы по специальности, повышения своего профессионального уровня, продвижения по карьерной лестнице и достижения профессиональных целей, осуществления эффективной деловой и межличностной коммуникации. Будущим специалистам необходимо уметь осмысливать и анализировать ситуации, которые могут возникнуть в их профессиональной деятельности, а затем находить целесообразные решения» [7, с. 100].

В подобном определении задачи иноязычного обучения мы видим тесное переплетение профессионального и межличностного векторов. В своей работе, выявляя специфику и проблемы обучения магистров иностранному языку, Е. Б. Ястребова отмечает, что «обучение иностранному языку в магистратуре не просто профессионально ориентировано, оно должно быть профессионально “сконцентрировано”: теоретически, учитывая небольшое количество учебных часов, все, что не имеет отношения к будущей профессии, следует отсекаать. Поэтому логично начать с определения языка профессии или подязыка специальности» [10, с. 131-132]. С этим тезисом невозможно не согласиться, особенно принимая во внимание принцип экономии времени и эффективного использования академических трудозатрат, о котором данный автор пишет в той же статье: «Очевидно, что студенты магистратуры, имеющие больше амбиций, располагают заметно меньшим временем для решения своих задач, поэтому большинство умеет им дорожить. Более эффективное использование времени в магистратуре настоятельно требует большей свободы выбора в том, что учить, как и где» [Там же].

Однако в данном случае возникает противоречие с тем, что на сегодняшний день многие магистранты, даже несмотря на более высокий уровень рефлексии в плане профессионального самоопределения, не могут с точностью сказать, в какой сфере будут работать. Социально-экономическая неопределённость, сложившаяся в нашей стране за последние годы, усложняет понимание данной ситуации. Помимо этого, в целях оптимизации учебного процесса часто приходится обучать одновременно магистров разного профиля или даже разных направлений подготовки, что происходит в случае небольшого набора по тем или иным направлениям – явление, встречающееся всё чаще в условиях дороговизны магистерских программ для современных выпускников бакалавриата.

В связи с этим вопросы содержания обучения профессиональному иностранному языку выходят на первый план. Мы полагаем, что разрешения данного противоречия можно достичь при помощи построения иноязычной подготовки магистрантов именно на основе общепрофессиональных ситуаций социального взаимодействия.

Это отчасти универсализирует иноязычные курсы для магистрантов, что важно в условиях вариативности профилей в рамках одного и того же направления подготовки.

Имеется и теоретическое обоснование общепрофессиональных коммуникативных ситуаций как основы обучения профессиональному языку.

В монографии «Основы профессиональной лингводидактики» А. К. Крупченко и А. Н. Кузнецов отмечают, что анализ проводимых отечественных и зарубежных исследований процесса профессионально ориентированного обучения позволяет говорить не только и не столько о специальном «профессиональном» подязыке, сколько концентрирует внимание на коммуникативно- и ситуационно-ориентированном подходе к преподаванию иностранного языка для специальных целей [5]. Идея о том, что профессионально ориентированное обучение языку не может приравниваться к лимитированному объёму лексических единиц и текстов соответствует общей трактовке содержания обучения в лингводидактике, где традиционно выделяется также и речевой или коммуникативный компонент.

Учитывая то, что речь, в отличие от языка как системы, всегда ситуативно обусловлена, следует заключить, что в содержании обучения профессиональному языку, наряду с профессиональной лексикой, должны входить коммуникативные ситуации, в которых соответствующие языковые явления имеют место.

Под общепрофессиональными (общеделовыми) ситуациями взаимодействия мы понимаем те ситуации, при которых коммуникация проходит в деловой обстановке, однако её ход не затрагивает узкоспециализированную тематику (встреча делегации, ужин с деловыми партнёрами, командировка). Здесь могут обсуждаться общие вопросы и проблемы, связанные с работой, бизнесом, делами. В таких коммуникативных ситуациях необходимы хорошие знания делового иностранного языка (общеделовая лексика, наиболее употребительные конструкции и особенности делового стиля), а также знания социокультурных особенностей общения наций, которые представляют собеседники. Именно в ходе таких ситуаций часто происходит налаживание связей, формируется общее впечатление о деловых качествах противоположной стороны, решается вопрос о доверии потенциальным партнёрам. Ввиду этого удачное межкультурное взаимодействие на иностранном языке здесь часто является залогом последующих профессиональных успехов.

Так подобные ситуации реализуют и лингвокультурологические задачи обучения языку, которые не теряют актуальности, если речь идёт о профессиональном языке в контексте деловой, бизнес-коммуникации и пр. Отсутствие узкоспециализированной терминологии в подобных ситуациях является не недостатком, а наоборот, преимуществом. Дело в том, что узкоспециализированные термины могут органично вплестаться в эти ситуации в любом количестве, исходя из содержательно-методических потребностей каждой конкретной дидактической ситуации, в то время как в узкоспециализированном тексте уменьшить долю терминологии едва ли удастся без потери смысла. Помимо этого, общепрофессиональные ситуации как ядро содержания иноязычного обучения дают больший простор для разных коммуникативных форм и приёмов в рамках учебного процесса, поскольку ввиду своей специфики такие ситуации предполагают этюдность.

Следующий уровень интеграции профессионального и коммуникативного обучения после содержательного – методический. Он подразумевает реализацию интерактивной парадигмы обучения коммуникации взамен активной. В действительности термины «активный» и «интерактивный» в дидактике столь часто употребляются вместе, что создаётся ложное впечатление их синонимичности.

Например, М. А. Головашкина пишет в данном контексте, что «взаимозаменяемость терминов “коммуникативный” и “интерактивный” вызвана тем, что понятия “общение” и “взаимодействие” имеют достаточно сложную диалектику. Действительно, с одной стороны, общение есть взаимодействие само по себе, а с другой – реальное взаимодействие невозможно без общения, так, в широком смысле их вообще можно считать синонимичными» [3, с. 17].

Т. Е. Прихода отмечает, что иногда просто отождествляются общение и взаимодействие; и то, и другое интерпретируется как коммуникация в узком смысле слова (то есть обмен информацией). В других случаях рассматриваются отношения между взаимодействием и общением как отношения формы некоторого процесса и его содержания. Иногда предпочитают говорить о взаимосвязанном, но все же самостоятельном существовании общения как коммуникации и взаимодействия как интеракции. Часть этих разночтений порождены терминологическими трудностями, в частности тем, что понятие «общение» употребляется то в узком, то в широком смысле слова. Но, так или иначе, если коммуникативный процесс рождается на основе определённой совместной деятельности, то и обмен идеями, знаниями относительно данной деятельности будет неизбежно предполагать, что достигнутое взаимопонимание должно быть реализовано в новых совместных попытках развивать деятельность далее, организовав её. Задействованность одновременно нескольких людей в деятельности означает, что каждый из них должен вносить в неё особый вклад, что и даёт возможность интерпретации интеракции как организации совместной деятельности [9].

В этой связи представляется, что применительно к обучению языку данные понятия наиболее правильно разграничивать следующим образом. «Активный» подразумевает деятельность, в случае обучения языку – речевую, то есть при активном обучении студент совершает достаточно большое количество речевых актов, «интерактивный» – совместную деятельность, взаимосвязанные и скоординированные действия нескольких людей; происходит взаимодействие людей при помощи речевых поступков. Так, «интерактивный» является более узким понятием.

Применительно к обучению профессиональному и деловому языку интерактивность приобретает особую роль ввиду того, что в профессиональной среде коммуникация редко протекает в форме праздной беседы –

бесцельного обмена мнениями, рассказами и пр. Специфика общения в деловом пространстве заключается в том, что даже межличностная коммуникация подразумевает взаимодействие для решения каких-либо социальных задач. С учётом того, что методический арсенал преподавателя при коммуникативном обучении языку должен быть направлен именно на моделирование подобных ситуаций, интерактивность становится методической парадигмой данного процесса.

Содержательный и методический уровни в этом случае взаимосвязаны идеей о том, что именно общепрофессиональные ситуации как основа построения обучения с большей лёгкостью могут обеспечить интерактивность в иноязычной коммуникации на занятии, поскольку затрагивают проблемы, близкие всем магистрам, работающим по разным профилям специальности, и даже тем, кто работает не по специальности.

Интеграция профессионального и коммуникативного направлений в иноязычной подготовке магистров представляет способ решения или переосмысления такой объективной проблемы, как небольшое количество занятий с обучающимися лингвистического профиля. Профессиональный иностранный язык, как правило, преподаётся в течение одного семестра, при этом общее количество встреч с преподавателем в аудитории составляет 6-7. Как показывает опыт педагогической и административной деятельности в университете, недостаточное количество часов – наиболее часто упоминаемая преподавателями причина сложности достижения определённого уровня качества подготовки обучающихся. Однако, как показывает тот же опыт, часов никогда не бывает много, поскольку иноязычное знание неисчерпаемо. В то же время 6-7 занятий – действительно не тот объём времени, в рамках которого можно добиться реально высоких именно академических результатов, в особенности с учётом разного базового уровня подготовки поступивших. С другой стороны, эффективность как показатель успеха деятельности – критерий, активно вводимый в наши дни и в образование, – как раз подразумевает умение распоряжаться ограниченными ресурсами. Совмещение профессиональной и коммуникативной парадигм обучения в магистратуре позволит если не полностью перевести, то приблизить академическое обучение к тренинговому – опыт, который может пригодиться магистрантам при корпоративном обучении, активно организуемом в наши дни в международных компаниях. Данный коммуникативный вектор реализуется на взаимосвязанных уровнях: содержательном и методическом, единство которых подразумевает рациональное использование ресурсов образовательного процесса и приближение его в идеале к реальной социально-профессиональной коммуникации либо к обучению ей в корпоративных условиях, что во многом и подразумевает профессионально-ориентированное обучение в современном понимании этого феномена.

Список источников

1. Головяшкіна М. А. К проблеме индивидуально-дифференцированного подхода в обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 2 (80). Ч. 2. С. 405-408.
2. Головяшкіна М. А. Мобильные электронные устройства как объективные предпосылки нового этапа развития дидактики в 2010-2020 годах // Образовательные ресурсы и технологии. 2018. № 2 (23). С. 26-32.
3. Головяшкіна М. А. Реализация интерактивной парадигмы обучения иностранному языку на уровне отдельных элементов лингводидактической системы // Образовательные ресурсы и технологии. 2018. № 1 (22). С. 16-22.
4. Екімова Н. В. Моделирование содержания обучения профессиональному иностранному языку на программах бакалавриата на основе оптимизации его источников // Образовательные ресурсы и технологии. 2018. № 2 (23). С. 33-38.
5. Крупченко А. К., Кузнецов А. Н. Основы профессиональной лингводидактики: монография. М.: АПКИППРО, 2015. 232 с.
6. Куликова Л. В. Межкультурная коммуникация: теоретические и прикладные аспекты. На материале русской и немецкой лингвокультур: монография. Красноярск: КГПУ, 2004. 196 с.
7. Кушнарёва Т. И. Междисциплинарные связи при обучении иностранным языкам в магистратуре неязыкового вуза // Казанский педагогический журнал. 2017. № 1 (120). С. 99-102.
8. Лобанова А. В., Балтаджиёва Й. Психолого-педагогическая парадигма исследования межкультурной коммуникации как вектора развития многополярного мира // Образовательные ресурсы и технологии. 2017. № 3 (20). С. 13-17.
9. Прихода Т. Е. К определению понятия «интерактивная компетентность» // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 3. С. 218-221.
10. Ястребова Е. Б. Обеспечение преемственности в обучении иностранным языкам: бакалавриат – магистратура // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2015. № 725. С. 128-138.

PROFESSIONAL-COMMUNICATIVE VECTOR OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF MASTER'S DEGREE STUDENTS

Flerov Oleg Vladislavovich, Ph. D. in Pedagogy
Moscow Witte University
olegflyoroff@yandex.ru

The article outlines the problem of integrating professional and communicative foreign language training at a master's degree programme. The role of foreign language knowledge in the aggregate of the professional and communicative conditions of modern social space is substantiated. This question is presented against the background of sufficiently broad content-methodological and organizational issues, demonstrating the integrity of pedagogical process and the complexity of the problems arising within its framework. The author gives specific proposals for improving foreign language training relating to this vector.

Key words and phrases: master's degree programme; professional communication; general professional situation; social interaction; business communication; professional environment.