

УДК 378.02.37.016

*Е. И. Черкашина*

## **ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДЕЛЕЙ ЛИНГВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

Рассматриваются возможности построения разных моделей процесса обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов. При проектировании учебного курса по иностранному языку специалистов нужно ориентироваться на конечную цель и решать актуальные задачи с учетом будущей специализации студентов. Предлагаемые нами модели могут быть реализованы в процессе подготовки будущих инженеров и архитекторов. Применяя метод моделирования, мы полагаем, что исходная модель в процессе обучения будет варьироваться, дополняться, совершенствоваться в зависимости от профиля подготовки, исходного уровня студентов, особенностей их профессионального мышления и профессионального сознания.

**Ключевые слова:** *модель, процесс обучения, проектирование, профиль подготовки, лингвообразование, моделирование, профессиональная деятельность.*

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) сформулирована цель подготовки бакалавров и магистров по основным образовательным программам, которая предусматривает формирование компетенций в сфере познавательной деятельности и саморазвития, социальной и профессиональной деятельности, а также фундаментальных наук. Такая новая «мировоззренческая и инструментально-дидактическая организация высшего профессионального образования, выражаемая в концепции ФГОС ВПО, направлена на фундаментализацию и гуманитаризацию образования, которые стимулируют рост базы знаний, смену их спецификации, трансляции и интериоризации» [1].

Анализируя положения ФГОС ВПО последнего поколения, регламентирующие коммуникативно-ориентированные требования к модели выпускника бакалавра (экономиста), мы находим указания на инструментальные компетенции, прежде всего это способность бакалавра «к письменной и устной общей и профессиональной коммуникации на государственном (русском) и английском языке (ИК–3)» [2]. В продолжение списка составляющих данных компетенций в документе указывается на необходимость владения иностранным языком на уровне, достаточном для разговорного общения, а также поиска и анализа иностранных источников информации (СЛК-14).

Обращение к ФГОС доказывает значимость коммуникативной составляющей при определении модели выпускника неязыкового вуза – бакалавра. Что касается выпускника иной квалификации – магистра, то коммуникативная компетенция такого профессионала характеризуется свободой в использовании иностранного языка как средства профессионального общения (ОК–5). Таким образом, перед преподавателями иностранного языка в неязыковых вузах стоит задача: подготовить в короткий срок специалиста, хорошо владеющего иностранным языком. При этом преподавание должно соответствовать требованиям ФГОС и укладываться в минимальное количество часов в действующем учебном плане. Эта задача заставляет пересмотреть сложившиеся подходы к обучению иностранному языку в высшей школе и предложить новую модель построения процесса обучения иностранному языку в неязыковых вузах, которая будет вариативной и ориентированной на профиль подготовки будущего специалиста. Очевидно, что проекция компетентностной модели в системе

подготовки бакалавра будет носить двойной характер. С одной стороны, она будет представлять собственно языковые и речевые компетенции как результат лингвообразовательных программ, а с другой стороны, она представляет собой «способность и готовность использовать личностно-развивающий потенциал иностранного языка для интеллектуального, социального и профессионального развития» [3].

Обобщив наш опыт преподавания иностранного языка (французского) в системе профессионального образования (обучение выпускников физико-математических факультетов, архитектурных университетов, работающих на французских предприятиях, студентов медицинских университетов и медицинских кадров, выезжающих на работу во Францию), мы пришли к выводу, что для данных специальностей необходимы разные модели построения лингвообразовательного процесса. Прежде всего это связано с обучением студентов нелингвистического профиля подготовки, для которых языковая система представляет основную трудность в овладении иностранным языком. В анкетах обучающиеся пишут: *«Основная трудность при изучении иностранного языка – отсутствие системы. Нет системы в языке. Если бы я понял систему, и мне бы дали алгоритм, я бы сам все выучил»*. Это мнение большинства опрошенных физиков. Для людей с медицинским образованием язык также предстает хаотичным набором элементов, структур, где отсутствуют четкие ограничения и жесткие правила: *«С первого курса мы изучаем организм человека, кровеносную систему, нервную, лимфатическую и т. д., любое отклонение от заданной системы – это патология. Система языка предстает перед нами как сплошная патология»*.

Многообразие языковых форм, вариативность лексического материала, богатство языка в целом вызывает непреодолимые трудности для студентов этого профиля. По нашему мнению, трудности в обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов кроются в том, что преподаватель не принимает в расчет: отличие системы языка от системы точных наук; качество профессионального мышления и профессионального сознания студентов данного профиля подготовки; психофизиологические особенности обучающихся, связанные с межполушарной асимметрией мозга. Не учитывается, что обучение любому иностранному языку требует серьезной перестройки когнитивных систем в процессе овладения языком. Важным аспектом в этой ситуации выступает системность иностранного языка как объекта, так как лингвистические знания, подлежащие усвоению, отражают теоретические основы языка как системного образования. Полагаем, что необходимо построение «матрицы» системы языка, которая будет для обучающихся своеобразным «путеводителем» по этой системе. Заполненные клетки этой «матрицы» в наглядном виде будут представлять собой структуру содержания знаний о языке в целом. Знания о системной организации языка открывают обучающимся возможности осмысления «языка в действии» и, следовательно, адекватного использования в речевой деятельности языковых средств для выражения мысли о предмете.

Ставя своей задачей проектирование моделей процесса обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза, мы используем метод моделирования как один из общих методов научного познания. Моделирование «занимается исследованием объектов познания на их моделях; построение и изучение моделей реально существующих объектов, процессов или явлений с целью получения объяснений этих явлений, а также для предсказания явлений, интересующих исследователя» [4]. Следовательно, в процессе моделирования могут быть актуализированы различные модели построения учебных курсов по иностранному языку. Надо учитывать, что моделирование – циклический процесс, когда знания об исследуемом объекте расширяются и уточняются на разных циклах, а исходная модель постепенно совершенствуется. Следовательно, предлагаемая нами модель для каждого про-

филя может в процессе обучения варьироваться, дополняться, совершенствоваться и не быть статичной по своей сути.

Профессиональное лингвообразование Н. Л. Уварова определяет как профессионально-личностное развитие студентов средствами иностранного языка в процессе подготовки к профессиональной деятельности. Мы используем термин автора «лингвообразовательный процесс», который определяется как «совокупность педагогических действий, направленных на формирование социально-профессиональной личности обучающегося средствами языковой подготовки» [3].

Анализируя свой опыт преподавания, мы пришли к мнению, что студенты физико-математических вузов являются самой проблематичной категорией обучающихся для преподавателей иностранного языка в силу их психофизиологических особенностей, связанных с межполушарной асимметрией мозга. Не излагая подробно основные положения теории о межполушарной асимметрии мозга, считаем целесообразным остановиться на высказанной в свое время идее И. П. Павлова о существовании «художественного» и «мыслительного» типов людей. Рассматривая с этой точки зрения особенности людей, И. П. Павлов выделил не только два противоположных типа, но и промежуточный: с относительным преобладанием первой сигнальной системы – «художественный тип», с относительным преобладанием второй сигнальной системы – «мыслительный», с уравновешенностью сигнальных систем – «средний» тип [5]. В дальнейшем значение такого рода различий между людьми получило подтверждение и объяснение в новых научных данных о различии функций левого и правого полушарий головного мозга, о возможном доминировании одного из полушарий. Думается, что от этого противопоставления легко протянуть линию аналогии и связи с гендерной оппозицией языковых личностей и далее – с оппозицией инженерных и гуманитарных типов языковой личности как носителей языковой способности разного качества.

В основе построения базовой модели для обучения этой категории обучающихся предлагаем матрицу как модель для изучения языковых явлений. Предпочтение отдается бинарной оппозиции, так как матрица не должна быть перегружена элементами. Матрица как модель может заполняться различным языковым материалом (грамматическим, лексическим). Ключевое слово для выполнения заданий – алгоритм, поэтапный выбор элементов. Для переработки информации левополушарным обучающимся необходимо время, чтобы обработать информацию последовательно и линейно. Им затруднительно, по нашим наблюдениям, работать в режиме «вопрос – ответ». Произвольная память левополушарных обучающихся допускает технократическое зазубривание и многократное повторение материала, что обычно практикуется в школе. Обучающимся левополушарного типа мышления легче воспринимать изучаемые элементы (например, систему видовременных форм индикатива) во взаимной связи. Элементы языковой системы, представленные в структуре матрицы, дают четкое представление о совокупности изучаемых форм и позволяют проследить взаимодействие этих форм при дальнейшем употреблении в речи. Последовательное изучение видовременных форм, принятое в традиционной методике обучения иностранному языку, вызывает большие трудности у обучающихся, особенно при использовании изученных форм в типовых ситуациях общения. Не видя всей системы в целом, они не могут установить взаимосвязь и последовательность элементов, необходимых для построения высказывания. И в этом случае целесообразнее предъявлять новый материал в виде таблиц, схем, где грамматическое явление представляет систему элементов, соответствующую типу мышления обучающихся, их психофизиологической способности членить окружающий мир на элементы и представлять его в виде дискретных единиц.

Учет контекстов профессиональной деятельности будущих специалистов в системе профессиональной подготовки, а также их основополагающих профессиональных компетенций при обучении иностранному языку определяет содержание учебного курса по языку специальности. Формирование профессиональных компетенций связывают прежде всего с особенностями их профессионального мышления и профессионального сознания. Так, исследуя «проектную» деятельность архитектора, Н. Н. Нечаев акцентирует внимание на «особом устойчивом складе психики сознания», характеризующем данную категорию специалистов [6]. Думается, что построение модели лингвообразовательного процесса для этой категории обучающихся будет базироваться на учете особенностей их «проектного» мышления и функциональной специализации полушарий мозга. Студенты технического вуза – преимущественно представители инженерных специальностей. В круг их компетенции входят точные науки, требующие аналитических способностей и навыков, а также необходимые навыки видения практического потенциала объекта (как физического, так и виртуального). Таким образом, у студентов технических специальностей вуза преобладают аналитические и практические способности. Творческие и координационные способности профессионально ориентированы и лежат вне сферы филологии. Коммуникативные способности преимущественно рассматриваются как вторичные, не заслуживающие внимания. Языковыми ресурсами (в сфере профессиональной реализации) студент технического вуза пользуется для осуществления следующей профессиональной миссии: проанализировать объекты окружающего мира по ряду выработанных параметров, установить взаимосвязи и взаимозависимости между ними, оценить их практическую значимость для человеческого сообщества в настоящем или будущем и указать на возможные пути совершенствования этих объектов.

Портрет языковой личности студента технического вуза, таким образом, включает в себя «следующие характеристики:

– краткость в изложении проблемы, описании объекта (объясняется практической целесообразностью использования большого объема ресурсов при возможности передать идею более экономными средствами);

– установка на передачу «идеи», основного смысла, а не деталей, впечатлений, эмоций, возникших ассоциаций и т. п.;

– последовательность изложения, при этом важна не столько внешняя речевая последовательность (порядок слов, композиция), сколько последовательность, касающаяся значимости передаваемой информации;

– в современных условиях предпочитают работать с информацией на электронных носителях, а не с рукописными вариантами» [7].

Именно эти языковые и коммуникативные способности позволят определить лингводидактические и методические приоритеты в ходе разработки и внедрения новой модели лингвообразовательного процесса в неязыковом вузе.

Предлагаемая нами модель лингвообразовательного процесса для этой категории обучающихся будет строиться на особенностях их профессионального мышления, «проектного» мышления архитекторов [6]. Модель будет состоять из этапов, необходимых для реализации проекта: *замысел – проект – реализация*. Предлагаемые задания формулируются по этому типу. Например, грамматическое явление предъявляется в самом общем плане для обсуждения, формулируются цели изучения данного явления, очерчивается его сфера употребления. Затем задается языковой материал в виде строевых элементов, необходимых для проектирования. Предлагаются языковые элементы, рассматриваются синтаксические конструкции, выстраивается схема, план построения высказываний. В итоге изу-

чаемое явление должно быть представлено как результат их профессиональной, но уже иноязычной деятельности.

Интересным в этом плане представляется работа Г. В. Перфиловой, которая в своем исследовании базируется на строевых словах как основных элементах при обучении чтению в неязыковом вузе. Автор выявляет динамический характер взаимодействия между лексикой и грамматикой, между значением слова и выполняемой им функцией. Мы полностью согласны с тем, что отбор строевых слов (незнаменательных частей речи) позволит получить в компактном виде лексические единицы, которые отличаются от общей массы слов своими функциональными свойствами, являясь в той или иной степени «грамматически ориентированными». Наличие перечня строевых слов позволит выделить те конкретные элементы словарного состава, для усвоения которых необходимы иные приемы и виды работы, чем при овладении знаменательной лексикой [8]. В табл. 1 демонстрируется, каким образом можно представить строевые элементы немецкого языка [8].

Т а б л и ц а 1

Строевые слова	Функциональная характеристика	Условия функционирования	Перевод
<i>ab</i>	1. Предлог 2. Послелог 3. Компонент словосочетания	Начальный элемент именной группы Конечный элемент именной группы Употребляется в сочетании	<i>от, с</i> <i>начиная от, с</i> Переводится в составе словосочетания
<i>die</i>	1. Артикль, определитель существительного 2. Союзное слово 3. Заменяет существительное	Начальный элемент именной группы Вводит придаточное предложение Соотносится с ранее упомянутым существительным	Не переводится (редко: <i>эта, эти, этот</i> ) <i>который (ая)</i> Переводится опущенным существительным
<i>haben</i>	1. Вспомогательный глагол 2. Уподобляется модальному глаголу	Употребляется в сочетании с Partizip II другого глагола Употребляется в сочетании с <i>zu + Infinitiv</i> другого глагола	Смысловый глагол переводится в прошедшем времени Долженствование (реже возможность)

Отмечается, что в результате недифференцированного подхода свою специфику утрачивают как строевые слова, так и вспомогательные глаголы. Речь о них заходит при описании отдельных грамматических форм, причем это описание представляет собой в основном правила образования и употребления. Характерно при этом, что глагол *sein* (быть), например, фигурирует в нескольких грамматических разделах: при описании форм прошлого времени, результат пассива, модальных глаголов, сослагательного наклонения. В результате этого студенту сообщаются отдельные разрозненные сведения о функциях одного и того же слова и, что еще важнее, эти сведения не отражают сущности действий с этим глаголом в процессе чтения [8].

Авторы французской грамматики Э. Берар и К. Лавэн также предлагают в табл. 2 [9] изучение глагола *être* (быть), делая акцент не на особенностях его спряжения, как это принято в традиционной грамматике, а представляя его основные функции в рамках высказывания.

Надо отметить тот факт, что студенты архитектурного факультета в процессе овладения иностранным языком сразу выделяют языковые единицы, которые уже встречались ранее и уточняют их функции в каждом конкретном случае. Примеры с глаголом «быть»,

приведенные в табл. 2, отражают функционирование этого глагола в речи и дают обучающимся полное представление об этом строевом элементе высказывания, что помогает им в дальнейшем выделять не только его форму, но и функцию в структуре фразы. Опираясь на данный языковой элемент, обучающиеся этого профиля могут сформулировать целый спектр высказываний по заданной схеме. Такой подход к развитию и автоматизации речевых навыков соотносится с особенностями их профессионального мышления и профессионального сознания. Подчеркнем, что если ключевыми понятиями для построения модели процесса обучения иностранному языку физиков и математиков выступают «матрица» и «алгоритм», то для будущих архитекторов модель будет ориентирована на понятия «строевые элементы языка» и «реализация проекта».

Т а б л и ц а 2

Le verbe être sert à	Exemples
Donner des informations sur soi-même	Je suis français Nationalité Je suis étudiante Profession Je suis marié Situation de famille
Dire où on se trouve, d'où l'on vient, d'où l'on est originaire	Je suis à Paris Je suis ici Je suis de Lyon
Dire dans quelle situation on se trouve	Je suis en vacances
Dire dans quel état physique, psychologique on se trouve	Je suis malade Je suis fatigué Je suis en colère
Former le passé composé de certains verbes	Je suis arrivé ce matin Je me suis dépêché
Le passif	Je suis gêné par le bruit

*A quoi ça sert? (Чему это служит?)*

Мы постарались показать, каким образом могут быть актуализированы различные модели лингвообразовательного процесса, как они могут изменяться в зависимости от типа учебного заведения, состава и исходного уровня образования аудитории, типа формируемых компетенций, психофизиологических особенностей мышления обучающихся. Преподаватель иностранного языка неязыкового вуза должен переориентировать учебные действия студента с работы только с текстовым материалом на использование иностранного языка в качестве одного из необходимых средств решения профессиональных типовых задач и возникающих при этом проблем [10]. Акцент следует делать не только на логике и систематике учебного предмета «Иностранный язык», но и логике профессионального развития студента, социально-профессиональных качеств его личности.

В процессе моделирования лингвообразовательного процесса большая работа преподавателя иностранного языка падает на подбор различного рода задач и заданий: репродуктивных и творческих, обучающих, развивающих и тренировочных, для коллективного и индивидуального решения. Для актуализации умений необходимы речевые упражнения, переключающие внимание на содержательную сторону, упражнения, которые мобилизуют усвоенный языковой материал в целях осуществления профессиональной коммуникации. Система упражнений должна быть построена так, чтобы собственно языковая цель была скрыта от обучающегося, у него должно быть ощущение, что он не языковой материал усваивает, а выполняет поставленную перед ним профессиональную задачу. При проектировании и планировании учебного курса нужно ориентироваться на конечную цель, решать

актуальные задачи с учетом будущей специализации студентов, учитывать место курса иностранного языка в учебном плане и устанавливать необходимые взаимосвязи с профилирующими дисциплинами.

### Список литературы

1. Тарева Е. Г., Казанцева Е. М. Деятельностно-компетентный подход к созданию учебных пособий для подготовки бакалавров // Вестник Московского гор. пед. ун-та. 2011. Вып. 2 (8). С. 65–78.
2. Образовательный стандарт государственного образовательного бюджетного учреждения высшего профессионального образования «Государственный университет – Высшая школа экономики» по направлению подготовки 080100.62 «Экономика». Уровень подготовки «Бакалавр»: Федеральный государственный стандарт [утвержден ученым советом ГУ – ВШЭ 02.07.2010]. М., 2010. 18 с.
3. Уварова Н. Л. Профессиональное лингвообразование в высшей школе: моногр. Нижний Новгород: Изд-во Волго-Вятской акад. гос. службы, 2011. 296 с.
4. Большой Энциклопедический Словарь. URL: <http://www.vedu.ru/bigencdic/39464/> (дата обращения: 14.04.2014).
5. Павлов И. П. Полное собрание сочинений: в 6 т. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1951. Т. 3, кн. 2. 438 с.
6. Нечаев Н. Н. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной деятельности. М.: МГУ, 1988. 167 с.
7. Лингвоперсонология: типы языковых личностей и личностно-ориентированное обучение: монография / под ред. Н. Д. Голева, Н. В. Сайковой, Э. П. Хомич. Барнаул; Кемерово: БГПУ, 2006. 435 с.
8. Перфилова Г. В. Методика обучения строевым словам для чтения научно-технической литературы в неязыковом вузе (немецкий язык): дис. ... канд. пед. наук. М., 1977. 228 с.
9. Berart E., Lavenne C. Modes d'emploi. Grammaire utile du francais. Paris: Les éditions DIDIER, 2004. 319 p.
10. Максименко О. А. Подходы к структурированию содержания профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в высшей школе стран Европейского союза // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2013. Вып. 3 (131). С. 124–128.

Черкашина Е. И., кандидат филологических наук, доцент.

**Московский городской педагогический университет.**

2-й Сельскохозяйственный пр-д, 4, Москва, Россия, 129226.

E-mail: elena\_chere@inbox.ru

*Материал поступил в редакцию 17.10.2014.*

*E. I. Cherkashina*

### DESIGN OF MODELS OF LINGVOEDUCATIONAL PROCESS IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

The article considers the possibility of designing different models of the foreign language teaching process to students in non-linguistic higher education institutions. When designing a foreign language course for professionals one needs to focus on the ultimate goal and solve actual problems taking into consideration the future specialization of the students institutions. Our proposed models can be implemented in the process of training future engineers and architects. Applying the method of modelling, we assume that the initial model of the learning process will be varied, supplemented, improved, depending on the profile of training, the initial level of the students, the specifics of their professional thinking and professional awareness.

**Key words:** *model, the learning process, design, profile training, linguistic education, modelling, professional activity.*

## References

1. Tareva E. G., Kazantseva E. M. Deyatel'nostno-kompetentnostnyy podkhod k sozdaniyu uchebnykh posobiy dlya podgotovki bakalavrov [Activity communication approach to the development of education guidance for Bachelor]. *Vestnik MGPU – MSPU Bulletin*, 2011, no. 2 (8), pp. 65–78 (in Russian).
2. *Obrazovatel'nyy standart gosudarstvennogo obrazovatel'nogo byudzhetnogo uchrezhdeniya vysshego professional'nogo obrazovaniya «Gosudarstvennyy universitet – Vysshaya shkola ekonomiki» po napravleniyu podgotovki 080100.62 «Ekonomika». Uroven' podgotovki "Bakalavr": Federal'nyy gosudarstvennyy standart [utverzhen uchenym sovetom GU-VShE 02.07.2010] [Educational standard of the state educational budgetary institution of higher education "State University – Higher School of Economics" in the major 080100.62 "Economy". The level of training Bachelor: Federal state standard]. Moscow, 2010. 18 p. (in Russian).*
3. Uvarova N. L. *Professional'noe lingvooobrazovanie v vysshey shkole: monografiya* [Professional linguistic education in higher school: monograph]. Nizhniy Novgorod, Izd-vo Volgo-Vyatskoy akademii gos. sluzhby Publ., 2011. 296 p. (in Russian).
4. *Bol'shoy Entsiklopedicheskiy Slovar'* [Collegiate Dictionary]. URL: <http://www.vedu.ru/bigencdic/39464/> (accessed 14 April 2014) (in Russian).
5. Pavlov I. P. *Polnoe sobraniye sochineniy: v 6 t.* [Complete set of works in 6 volumes]. Moscow; St. Peterburg, AN SSSR Publ., 1951. Vol. 3, kn. 2. 438 p. (in Russian).
6. Nechaev N. N. *Psikhologo-pedagogicheskie osnovy formirovaniya professional'noy deyatel'nosti* [Psychologo-pedagogical basics for developing professional activity]. Moscow, MGU Publ., 1988. 167 p. (in Russian).
7. *Lingvopersonologiya: tipy yazykovykh lichnostey i lichnostno-orientirovannoe obuchenie: monografiya*. Ed. by N. D. Goleva, N. V. Saykova, E. P. Khomich [Linguistic personology: types of linguistic identities and learner-centered education: monograph]. Barnaul; Kemerovo, BGPU Publ., 2006. 435 p. (in Russian).
8. Perfilova G. V. *Metodika obucheniya stroevym slovam dlya chteniya nauchno-tekhnicheskoy literatury v neyazykovom vuze (nemetskiy yazyk): dis. ... kand. ped. nauk* [Methods of teaching executive words for reading scientific-technical literature in non-linguistic universities (the German language). Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Moscow, 1977. 228 p. (in Russian).
9. Berart E., Lavenne C. *Modes d'emploi. Grammaire utile du francais*. Paris: Les éditions DIDIER, 2004. 319 p.
10. Maksimenko O. A. Podkhody k strukturirovaniyu sodержaniya professional'no orientirovannogo obucheniya inostrannym yazykam v vysshey shkole stran Evropeyskogo soyuza [Approaches to structuring the contents of vocationally oriented oriented language learning in higher school in the countries of the European Union]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2013, no. 3 (131), pp. 124–128 (in Russian).

### **Moscow City Teachers Training University.**

2-y Sel'skohozjajstvennyy pr-d, 4, Moscow, Russia, 129226.

E-mail: elena\_chere@inbox.ru