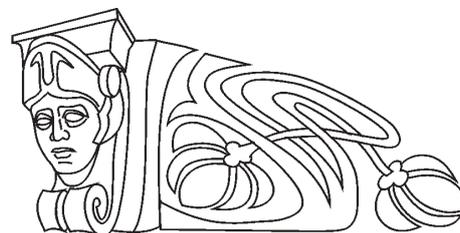




Научная статья

УДК 378.016:811.1/.8

О роли речевых образцов в обучении профессионально ориентированному иностранному языку



Д. К. Воронина

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (Мининский университет), Россия, 603002, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, д. 1

Воронина Дарья Константиновна, преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, darya_d_07@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3234-7992>

Аннотация. Во *введении* констатируется противоречие между малым количеством учебных часов на освоение непрофильной дисциплины «Иностранный язык» студентов нелингвистических направлений подготовки и требованиями ведущих подходов к обучению иностранным языкам (компетентностного, коммуникативного) формировать готовность и способность к подлинной коммуникативной деятельности средствами изучаемого языка. *Теоретический анализ* посвящен обоснованию принципа обучения на речевых образцах в качестве ведущего методического принципа обучения иностранному языку студентов нелингвистических профилей подготовки. Для *эмпирического анализа* автор экстраполирует методику интенсивного обучения научной школы Г. А. Китайгородской для этапизации учебных действий при формировании профильно-ориентированных речевых навыков и коммуникативных умений в ходе овладения речевыми образцами предметной области. Описание этапов сопровождается примерами конкретных формулировок учебных заданий и описанием видов иноязычной учебной деятельности. В *заключении* содержатся выводы, свидетельствующие о целесообразности построения процесса профессионально ориентированного обучения иностранному языку на речевых образцах предметной области, что позволяет решать проблему ограниченности учебных часов по дисциплине «Иностранный язык» на неязыковых направлениях подготовки, а также способствует минимизации языкового материала при сохранении его коммуникативных функций.

Ключевые слова: речевые образцы, автоматизация речевых действий, обучение на речевых образцах, интенсивное обучение иностранному языку, профессионально ориентированное обучение иностранному языку, проблемы методики обучения иностранным языкам

Для цитирования: Воронина Д. К. О роли речевых образцов в обучении профессионально ориентированному иностранному языку // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2024. Т. 24, вып. 2. С. 225–229. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2024-24-2-225-229>, EDN: NKYINIK

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY 4.0)

Article

The role of speech patterns in professional oriented foreign language teaching

D. K. Voronina

Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minin (Minin University), 1 Ulyanov St., Nizhny Novgorod 603002, Russia

Daria K. Voronina, darya_d_07@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3234-7992>

Abstract. The *introduction* highlights a contradiction between a small number of training hours on non-major subject «Foreign language» and the requirements of leading approaches in education (competence-based, communicative) – the ability of non-linguistic students to use the foreign language in professional-oriented communication. The *theoretical analysis* is devoted to substantiating speech patterns teaching principle as the leading methodological path in professionally-oriented foreign language teaching. For *empirical analysis* the author extrapolates the intensive training methodology of G. A. Kitaygorodskaya for the stages of educational activities while forming speech skills based on subject area speech patterns. The description of the stages is accompanied by examples of specific educational tasks and types of language learning activities. The *conclusion* contains results indicating the value of speech patterns based language teaching for non-linguistic students which allows solving the problem of limited training hours and meet the requirement to minimize the volume of language while saving communicative functions of learners' speech.

Keywords: speech patterns, speech actions automation, speech patterns based teaching, intensive foreign language teaching, professionally-oriented foreign language teaching, problems of foreign language teaching methods



For citation: Voronina D. K. The role of speech patterns in professional oriented foreign language teaching. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2024, vol. 24, iss. 2, pp. 225–229 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2024-24-2-225-229>, EDN: NKYIHK
This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0)

Введение

Организация профессионально ориентированной иноязычной подготовки в неязыковых вузах обнаруживает некоторые проблемные зоны, связанные как с содержанием обучения, так и методикой его организации на занятиях по иностранному языку. Во-первых, противоречие заключается в ограниченности временного ресурса на освоение общеобразовательной (непрофильной) дисциплины при сохраняющемся требовании формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся в составе их профессиональной компетентности. Готовность и способность к иноязычной коммуникации у выпускников лингвистических направлений подготовки должна покрывать коммуникативные нужды их профессиональной сферы. Во-вторых, частный методический принцип минимизации языкового материала для целей профессионально-ориентированного обучения иностранному языку не означает сокращения коммуникативных возможностей обучающихся. Иными словами, в условиях компетентностного подхода методическая наука сталкивается, с одной стороны, с требованием сократить долю знаниевого компонента в содержании обучения, а с другой, соответствовать принципам ведущего методического подхода к обучению иностранным языкам – коммуникативного, что предполагает создание условий для развития подлинно коммуникативных способностей обучающихся. Таким образом, современные условия диктуют, казалось бы, взаимоисключающие требования к лингво-методической науке: сократить удельный вес знаниевого компонента и время на его освоение, но добиться подлинной коммуникативности для выполнения профессиональных обязанностей средствами иностранного языка.

Теоретический анализ

Исследователи проблем организации профессионально ориентированного обучения в лингвистических вузах привлекают внимание коллег-методистов к неэффективности традиционного (аспектного) способа организации профильно-ориентированного лингвистического материала, предполагающего изолированное

рассмотрение терминологической лексики, грамматических конструкций, типичных для конкретных условий профессиональной коммуникации. Отмечаются: 1) значительные временные затраты на овладение языковыми нормами, лексическими единицами *потенциально* значимыми для профессиональной коммуникации; 2) оторванность от реальных условий их употребления, а значит неспособность к переносу сформированных навыков; 3) трудности в одновременном усвоении новых лексических единиц и незнакомых грамматических явлений и, как следствие, одни навыки (чаще всего лексические) развиваются с существенным опережением других (грамматических) навыков [1, 2].

В исследованиях показано, что, даже овладев терминологией предметной области, обучающиеся затрудняются с корректным употреблением введенных лексических единиц в условиях подлинно коммуникативной деятельности. Речь идет о нарушении норм лексической сочетаемости, выборе некорректной словоформы, невозможности оформить мысль в целостное высказывание с грамматической и стилистической точек зрения [2, 3].

Со ссылкой на И. А. Зимнюю, И. В. Рахманова и других О. Г. Горина отмечает: «В повседневной речевой деятельности говорящий значительно чаще использует готовые, неоднократно употреблявшиеся ранее шаблоны, а не генерирует уникальные, беспрецедентные (по лексическому составу или грамматической структуре) фразы» [3, с. 24]. Для методики обучения иностранному языку, взятому в узком, ограниченном профессиональным контекстом смысле, это имеет особенно важное значение. Специальная терминология не существует сама по себе в «стерильном виде». Термины, раскрывающие профильную тематику речевого взаимодействия в устном и письменном виде, существуют в неразрывной связи с грамматикой, образуя характерные для конкретной предметной области речевые конструкты. Такие конструкты обладают смысловой завершенностью и языковой образцовостью. Терминологическое наполнение конструктов, во-первых, отражает гармоничное сочетание лексических единиц, а во-вторых, находится в типичных грамматических условиях своего употребления.



Таким образом, речевые образцы представляют собой определенные лексико-грамматические конструкции, обладающие законченным смыслом («единицы смысла»), и выполняющие определенную функцию в более крупном языковом конструкте – предложении. Два и более речевых образца «склеиваются» в речевое высказывание с помощью средств логической связи и на основе грамматических правил, релевантных данному типу высказывания. Посредством подобной «склейки» фиксированных лексико-грамматических образований значительно увеличивается скорость построения речевых высказываний и беглость речи в целом. По сравнению с традиционным способом, когда, в зависимости от речевого намерения, выбирается подходящая грамматическая модель, затем она наполняется отдельными лексическими единицами, способ построения на основе комбинации готовых речевых образцов имеет еще одно немаловажное преимущество: снимается вопрос лексической несочетаемости и снижается вероятность выбора некорректной грамматической структуры.

Эмпирический анализ

Поясним вышесказанное на конкретном примере. Возьмем фрагмент речевого высказывания из профессионально ориентированного источника информации – инструкции по сборке компонента аппаратного обеспечения: «*uploading data is impossible while charging*».

Обучающиеся нелингвистических направлений часто отличаются тем, что, имея достаточный словарный запас, не способны к правильному оформлению этих слов в законченные высказывания. Они затрудняются с выбором конкретной словоформы, испытывают трудности в словообразовании, игнорируют грамматические законы и правила. Наличие конкретной формы лексической единицы внутри речевого образца «положит на язык» аналогичную форму другой лексической единицы в аналогичных условиях. В рассмотренном примере по аналогии с введенными «*uploading data*» образуются «*downloading data*», «*updating data*», «*reloading data*», «*receiving data*» и им подобные словосочетания, семантизирующие некий процесс, выполняемый с данными. Обучающиеся сначала учатся воспринимать и распознавать функциональное значение герундиальной формы глагола на основе конкретных речевых примеров, а затем при условии регулярности и обильности их поступления постепенно переходят от рецепции к

продукции на основе аналогии с усвоенными речевыми образцами. При этом сознательного введения языкового правила употребления герундиальной формы английских глаголов может не происходить вовсе или упоминаться о нем вскользь, в зависимости от временного ресурса, выделенного для конкретных условий обучения.

Таким образом, часть языкового материала при обучении на речевых образцах усваивается обучающимися подсознательно, без глубокого теоретического осмысления, а сформированные навыки характеризуются в большей степени непроизвольностью, выраженной в интуитивном употреблении (распознавании), чем сознательной опорой на языковые правила. Для студентов лингвистических специальностей подобное было бы недопустимо. Для сжатых временных рамок профильно-ориентированного обучения студентов нелингвистических направлений подготовки это, возможно, необходимая цена, которую придется заплатить за достижение коммуникативных целей иноязычной подготовки. В этом и заключается различие между использующим язык для достижения экстралингвистических целей и профессиональным лингвистом. Первый может позволить себе интуитивное обращение с иностранным языком, сформированное на основе полученного в процессе обучения опыта. Владение языком второго отличается исключительной сознательностью даже при условии хорошо выработанных речевых автоматизмов.

Среди существующих методик обучения иностранным языкам лучше всего данный принцип встраивается в методическую систему интенсивного обучения Г. А. Китайгородской и последователей. Г. А. Китайгородская выделяет три этапа (цикла) при овладении речевым материалом в содержании обучения. Суть первого этапа сводится к презентации и первичному закреплению речевого материала безотносительно анализа языковых единиц в его составе. Действия с фрагментами речевых высказываний выполняются по большей части бессознательно, с привлечением механизма имитации и аналогии. Достигнув высокой степени автоматизированности, они переходят на второй этап. На этом этапе речевые фрагменты раскладываются на составные элементы (единицы языка), анализируются их строй, формообразование, функции в речи. Таким образом, формируемые на основе речевых образцов навыки приобретают качество сознательности. Основная задача этого этапа, пишет автор, дать возможность обучающимся осознать, осмыслить те языковые явления, которыми они



уже овладели интуитивно [4]. На третьем этапе обучающиеся комбинируют освоенные речевые образцы с навыками, сформированными ранее, выводят их в подлинную коммуникативную деятельность.

Вот как характеризует эту поэтапность сама Г. А. Китайгородская: «Модель овладения иноязычной деятельностью в интенсивном обучении предполагает движение от актов деятельности <...> через вычленение и осмысление языковой структуры <...> снова к актам деятельности, но уже другого уровня. Эту модель мы схематично означили как речь₁, – язык –речь₂ или синтез₁, – анализ – синтез₂» [4, с.19].

Такая трехуровневая модель подразумевает аккумуляцию большого числа речевых образцов на первом этапе, так называемое «коммуникативное ядро», с помощью которого решаются простейшие коммуникативные задачи с самого первого занятия. Причем, речь не идет о традиционном чтении текстов, заполнении пропусков, раскрытии скобок и других языковых упражнений, вносящих вклад в потенциальное использование иностранного языка в профессиональном контексте. Говорится о решении *экстралингвистических* задач, соответствующих предметной области обучающихся. Так, студентам ИТ направлений подготовки с первого занятия предлагаются задачи на анализ и обсуждение способов устранения неполадок в работе аппаратной части или нахождение ошибок в программном коде. Обучающимся предоставляется речевой материал, репрезентующий языковые модели и конкретные речевые образцы, необходимые для решения профессиональной задачи. Студенты вычленяют соответствующее содержание и используют его для решения задач первого уровня, не требующих видоизменений речевых образцов и предполагающих высказывания в тезисной форме. Для этих целей могут применяться следующие виды деятельности: компрессии развернутых текстов до пошаговых алгоритмов, инструкций, нумерованных списков действий; представление сплошных текстов в графической форме (инфографика, ментальные карты, логические таблицы и т.п.); микро-диалоги, подразумевающие вопросы (ответы), непосредственно состоящие из речевого материала первичных текстов. Освоение речевых образцов происходит в условиях нужды, осознанной необходимости в них для решения профессиональной задачи. Таким образом достигается высокий уровень мотивации обучающихся к освоению непрофильной дисциплины.

Второй этап предполагает умение наблюдать за речевым поведением других людей, речь которых служила способом репрезентации нужных речевых образцов. На основе наблюдения индуктивно выводятся языковые закономерности, правила организации внутри конкретной языковой модели. Могут составляться алгоритмы, схемы, формулы, т.е. то, что позволит в дальнейшем не просто имитировать, но и трансформировать, видоизменять речевые образцы согласно изменяющимся условиям задачи на следующем третьем этапе. Индуктивное рассмотрение языковых закономерностей, как правило, сопровождается обращением к средствам лингвистической помощи (справочникам, учебным пособиям, грамматическим памяткам и т.д.) для верификации выдвинутых предположений. Е. И. Балакирева, Е. Г. Евдокимова, Н. Ю. Курчатова подчеркивают, что способность наблюдать, выдвигать гипотезу, находить ей подтверждение или опровержение, самостоятельно конструировать новое знание – важные и комплексные умения в составе профессиональной компетентности выпускника любого направления подготовки, а значит имеют статус межпредметных, обязательных для освоения на всех дисциплинах в высшей школе [5]. Стратегия обучения на основе «открытий нового знания» представлена в исследовании Е. А. Александровой с учениками [6].

Последний этап подразумевает осознанное употребление речевых образцов в видоизменной форме и изменяющихся условиях. Так, например, меняются типы предложения (утвердительные, отрицательные, вопросительные), видоизменяются формы внутри образцов, образцы наполняются новыми смыслами на основе ранее усвоенных лексических единиц, которые логично сочетаются с вновь введенными речевыми образцами. Усложняются и решаемые *экстралингвистические* задачи. На смену тезисной или графической форме представления продуктов речевой деятельности приходят комплексные виды учебной деятельности. Например, на основе тезисной инструкции, составленной обучающимися на первом этапе, драматизируются диалоги с запросом информации от пользователя и инструктажем от специалиста технической поддержки. Присвоенные речевые образцы комбинируются с ранее усвоенными речевыми образцами (комбинирование двух и более профильно-предметных тем), а также с социокультурными средствами ведения подобного рода коммуникации.



Заключение

Обучение на речевых образцах предметной области видится одним из ведущих методических принципов обучения профильно-ориентированному иностранному языку по следующим причинам: 1) речевые образцы репрезентуют законченные смыслы профессиональной коммуникации в единстве лексической сочетаемости, грамматической корректности и коммуникативной функции, которой они служат; 2) речевые образцы, построенные на основе одной и той же языковой модели, позволяют обучающимся наблюдать, анализировать и выводить закономерности использования изучаемого языка в схожих условиях, а значит являются эталоном для построения бесчисленного множества аналогичных высказываний при варьировании условий решаемой экстралингвистической задачи; 3) обучение речевым образцам, а не отдельным языковым элементам профессиональной коммуникации позволяет экономнее и продуктивнее использовать учебные часы, отведенные на иноязычную подготовку в неязыковых вузах; 4) трехуровневая модель интенсивного обучения представляет собой методическую основу организации учебных действий при формировании навыков и умений на основе речевых образцов предметной области обучающихся.

Список литературы

1. Каракозова Е. Н., Шамов А. Н. Иноязычная информационная деятельность студента технического вуза // Вестник Мининского университета. 2023. Т. 11, № 1. С. 4. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2023-11-1-4>
2. Мельников М. В. Формирование речевой компетентности будущих инженеров в процессе обучения английскому языку с использованием психолингвистических формул: на примере технического вуза : дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2011. 329 с.
3. Горина О. Г. Использование технологий корпусной лингвистики для развития лексических навыков в профессионально-ориентированном общении на английском языке : дис. ... канд. пед. наук. М., 2014. 321 с.
4. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам : учебное пособие. М. : Высшая школа, 1986. 103 с.
5. Балакирева Е. И., Евдокимова Е. Г., Курчатова Н. Ю. Развивающий потенциал организации исследовательской работы магистрантов: опыт системной рефлексии // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2022. Т. 22, вып. 4. С. 454–458. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2022-22-4-454-458>
6. Александрова Е. А., Аттиа М. Р., Ахметов С. И. Классификация стратегий электронного взаимодействия в web-обучении // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2020. Т. 20, вып. 3. С. 329–333. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2020-20-3-329-333>

References

1. Karakozova E. N., Shamov A. N. Foreign language information activity of a technical university student. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Vestnik of Minin University], 2023, vol. 11, no. 1, pp. 4 (in Russian). <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2023-11-1-4>
2. Mel'nikov M. V. *Engineering Students Speech Competence Formation in the English Language Classes Based on Psycholinguistic Formulas: In a Technical Educational Institution Example*. Diss. Cand. Sci. (Ped.). Ul'yanovsk, 2011. 321 p. (in Russian).
3. Gorina O. G. *Korpus linguistic technology use for lexical skills formation in professionally-oriented English teaching*. Diss. Cand. Sci. (Ped.). Moscow, 2014. 329 p. (in Russian).
4. Kitaygorodskaya G. A. *Metodika intensivnogo obucheniya inostrannym yazykam* [The Methodology of Intensive Foreign Language Teaching]. Moscow, Vysshaya shkola, 1986. 103 p. (in Russian).
5. Balakireva E. I., Evdokimova E. G., Kurchatova N. Yu. Developing potential of undergraduates' research work organization: Experience of systemic reflection. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2022, vol. 22, iss. 4, pp. 454–458 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2022-22-4-454-458>
6. Aleksandrova E. A., Attia M. R., Akhmetov S. I. Classification of electronic interaction strategies in web-learning. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2020, vol. 20, iss. 3, pp. 329–333 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2020-20-3-329-333>

Поступила в редакцию 11.01.2024; одобрена после рецензирования 29.01.2024; принята к публикации 02.05.2024
The article was submitted 11.01.2024; approved after reviewing 29.01.2024; accepted for publication 02.05.2024