

А.А. Вербицкий

Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова

КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД К ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ

С позиций теории контекстного обучения рассматривается проблема иноязычной подготовки студентов, способных к смысловому устному или письменному переводу. Приводятся принципы контекстного обучения; особое внимание уделяется принципу проблемности. Утверждается необходимость перехода от коммуникативной задачи как основной единицы содержания обучения и коммуникативного акта к коммуникативной проблеме.

Ключевые слова: *смысловой перевод, контекстный подход к иноязычной подготовке студентов, принципы контекстного обучения, принцип проблемности, коммуникативная проблема.*

На смысловой перевод с иностранного языка на русский или с русского на иностранный одновременно влияют три основных взаимосвязанных контекста: 1) лингвистический контекст, словесное окружение данной языковой единицы; 2) национально-культурный контекст той страны, устная или письменная речь которой подлежит переводу: менталитет, способы познания, образ мира представителей европейской, азиатской, африканской, американской или иной культуры; 3) внутренний контекст переводчика как представителя своей национально-культурной общности, его переводческая компетентность, знание той предметной области, о которой говорится или пишется, понимание смысла переводимой им устной или письменной речи [1].

Контекст – это отражённая в сознании человека система внутренних и внешних факторов и условий его поведения и деятельности в конкретной ситуации, определяющая смысл и значение этой ситуации как целого и входящих в него компонентов. Соответственно, выделяются внутренний и внешний контексты. *Внутренний контекст* представляет собой совокупность индивидуальных особенностей, отношений, знаний и опыта человека; *внешний контекст* – совокупность национальных, социокультурных, предметных, пространственно-временных, исторических и иных характеристик ситуации действия и поступка этого человека. Ни один механизм психического отражения на разных его уровнях – бессознательном, восприятия, памяти, мышления, ценностных ориентаций, социальной активности – не обходится без его смыслообразующего влияния [3].

Концептуальной основой организации иноязычной подготовки студентов, моделирующей реальную переводческую деятельность во всех её разнообразных контекстах, могут служить теория, а также технологии *контекстного обучения*, источниками которого являются: психологическая теория деятельности, многообразный эмпирический опыт инновационного обучения, анализируемый с позиций этой теории, и смыслообразующая категория «контекст» [2; 3; 4; 5].

В контекстном обучении на языке наук посредством новых и традиционных педагогических технологий последовательно моделируется предметное и социальное (социально-культурное) содержание предстоящей студенту профессиональной деятельности, усвоение теоретических знаний наложено на канву этой деятельности. В контекстном обучении реализуется целый ряд следующих взаимосвязанных принципов [2]:

1) психолого-педагогического обеспечения личностно-смыслового включения студента в учебную деятельность;

2) последовательного моделирования в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов;

3) принцип проблемности содержания обучения и процесса его развертывания в общении со студентами;

4) адекватности форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования;

5) ведущей роли совместной деятельности, диалогического общения и межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой);

6) педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий;

7) открытости – использования для достижения целей обучения и воспитания любых педагогических технологий, предложенных в рамках других теорий, подходов и просто эмпирического опыта преподавателей;

8) учёта индивидуально-психологических особенностей и кросс-культурных (семейных, национальных, религиозных, географических и других) контекстов каждого обучающегося;

9) принцип единства обучения и воспитания личности профессионала.

Все принципы составляют интегративное целое, взаимодействуют и тем самым обеспечивают системные концептуальные рамки принятия проектных решений по переходу на контекстно-компетентностную модель организации образовательного процесса. Рамки статьи не позволяют рассмотреть каждый из них, поэтому обратимся только к одному – принципу проблемно-

сти содержания обучения и процесса его развертывания в общении со студентами.

Принцип проблемности ассоциируется с проблемным обучением. Однако в силу ряда причин (необходимость представления содержания обучения в проблемном виде, подготовки не задачников, а «проблемников», отсутствие каких-либо критериев, по которым можно оценивать результаты обучения и т.п.) проблемное обучение не стало типом обучения и не получило даже локального распространения, хотя по «проблемам проблемного обучения» защищено уже немало диссертаций. По сути, от него остался принцип проблемности, который необходим, на мой взгляд, в любом развивающем, в том числе контекстном обучении.

Одним из основных понятий проблемного обучения является проблемная ситуация как отражение некоторой профессиональной, жизненной или учебной обстановки, в которую постоянно попадают люди. Она характеризуется отсутствием, недостатком или избытком необходимой информации, вероятностным характером условий, субъективностью точек зрения участников общения, неопределенностью критериев принятия решений и т.п.

Для того чтобы быстрее научить людей тому, что им нужно для жизни и работы, условный «образованец» в истории педагогической мысли поступил просто и по-своему мудро: 1) убрал из ситуации людей с их субъективными разночтениями; 2) устранил все вероятностные условия проблемной ситуации, тем самым превратив её в задачу; 3) предоставил обучающемуся способ решения задачи, который нужно запомнить и действовать в соответствии с ним при попадании в ситуацию задачи.

Таким образом, применительно к любому учебному предмету, в том числе иностранному языку, задача представляет собой формализованную знаковую модель прошлых проблемных ситуаций, некий стандартный образец, который содержит единственный, «правильный» вариант решения, заранее данный преподавателем или предложенный в учебном пособии.

Психологически задача (задание) – это требование преподавателя припомнить заданный образец, например, сказать фразу «Пойдем в кино, мой друг» на английском языке (“Let us go to the cinema my friend”). Это именно требование, а не просьба, поскольку при неправильном ответе студент будет «наказан» неодобрением, а то и «двойкой». Но ведь в реальном общении людей приглашение в кино можно выразить по-английски (как и по-русски) десятком вариантов: «А не пойти ли нам в кино, мой друг» (“And if we do not go to the cinema my friend”) и т.д.

В этой ситуации человек должен выбрать нужный вариант в зависимости от множества контекстов общения: с кем он общается, в какой ситуации, какой ответ ожидает получить и т.п. Для обучающегося это уже не задача, а

проблема. Следовательно, нужно создавать педагогические условия, при которых будущий специалист сможет компетентно, творчески общаться на иностранном языке во всегда вероятностных ситуациях межкультурного взаимодействия. Это уже будет живая контекстная речь на уровне личностных смыслов, а не только языковых значений.

Следовательно, основной единицей содержания обучения иностранному языку должна быть не *коммуникативная задача*, решаемая по заданному образцу, шаблону, а *коммуникативная проблема* – сложнейший вероятностный процесс, состоящий из многих компонентов.

Можно насчитать, по меньшей мере, 12 таких компонентов: 1) наличие у говорящего собственной мысли, которая может быть передана другому; 2) мотивация, желание её высказать; 3) принятие решения – стоит ли это делать или лучше промолчать; 4) оценка собеседника, которому адресовано высказывание, как личности – друга, преподавателя, руководителя, партнёра по бизнесу и т.п. – и с точки зрения его способности понять иноязычную речь; 5) выбор адекватной лексики, соответствующей этой оценке; 6) выбор нужной грамматической конструкции по правилам языка-речи; 7) выбор небезразличных компонентов общения; 8) формулирование мысли в иноязычной речи, понятной собеседнику; 9) прогноз его возможной ответной реакции; 10) понимание смысла ответного высказывания; 11) построение следующей фразы с учётом полученного ответа; 12) ответственность за то, что человек говорит другому и как при этом себя ведёт.

Общение на родном языке, по видимости, кажется простым, потому что ещё в раннем детстве у человека сложился автоматизированный навык говорения и письма. А в процессе обучения иностранному языку внутренняя картина речепорождения объективируется, разворачивается в многозвенный процесс, «собрать» отмеченные компоненты которого в целостный коммуникативный акт – одна из наибольших трудностей для обучающегося. Не могу удержаться, чтобы не уподобить его в этой ситуации образу коровы, копыта которой разъезжаются на льду, пока она не соберёт все свои движения в единое интегральное целое и не доведёт их до автоматизма.

С позиций контекстного обучения принцип проблемности реализуется в содержании любого учебного предмета с помощью системы учебных проблем и проблемных ситуаций, разрешение которых осуществляется в диалогическом общении субъектов образовательного процесса – преподавателей и студентов. Проблемная ситуация выступает необходимым условием формирования и развития иноязычной речевой деятельности и речевого мышления, поскольку носит вероятностный характер и требует гибкого, нестандартного использования языковых средств. Сама учебная деятельность наполняется

для студента личностным смыслом, оказывается «очеловеченной», гуманистически ориентированной.

Нужно помнить при этом, что понятия «задача» и «проблема» часто смешиваются или используются как равнозначные. Общий источник появления проблемы и задачи (проблемная ситуация), зависимость понимания ситуации как задачи или как проблемы от личностного контекста приводят к «мерцанию» их смысла, к появлению в литературе таких не выдерживающих критики терминов-«кентавров», как «проблемная задача», «творческая задача», «эвристическая задача» и другие, к трактовке мышления как способности решать задачи, а не разрешать проблемы. Корректно же можно говорить только о «проблемном задании».

В контекстном обучении принцип проблемности реализуется на двух уровнях: индивидуальной мыслительной активности, порождаемой включённостью субъекта в процесс разрешения проблемной ситуации, и на уровне социальной активности, обусловленной процессами совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса в ходе разрешения этой проблемной ситуации. Это возможно при использовании таких технологий контекстного обучения, как проблемное занятие, введение нового материала с заранее запланированными ошибками, семинар-дискуссия, кейс-стади, ролевые и деловые игры, имитационное моделирование, УИРС, НИРС и др.

Как показано моим докторантом Н.П. Хомяковой применительно к будущим юристам, обучающимся в области права международной торговли, а также международного частного права и внешнеэкономических связей, наиболее продуктивными являются следующие технологии контекстного обучения иностранному языку, реализующие принцип проблемности:

а) технологии, порождающие индивидуальную познавательную активность: вынесение решения по практической ситуации, делу, называемому также казусом, юридической задачей; комментирование постановления суда; написание профессионального эссе;

б) технологии, порождающие как индивидуальную, так и совместную познавательную активность: семинары-дискуссии, разбор профессионально ориентированных ситуаций, работа с имитационными моделями научных форумов, заседаний суда, арбитража; проведение деловой игры [5].

В контекстном обучении можно создавать такие психолого-педагогические условия, которые обеспечивают интегральное взаимодействие всех отмеченных в начале статьи контекстов и тем самым – формирование у будущих бакалавров и магистров способностей точного смыслового перевода.

Список литературы

1. Вербицкий А.А. Влияние контекстов на значение и смысл перевода // Индустрия перевода: материалы V Междунар. науч. конф.; Пермь, 3–5 июня 2013 г. – Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2013. – С. 303–306.
2. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы к образованию: проблемы интеграции. – М.: Логос, 2009.
3. Вербицкий А.А., Калашников В.Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике. – М.: Логос, 2010.
4. Жукова Н.В. Контексты становления личной культуры субъекта познания: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2006.
5. Хомякова Н.П. Контекстная модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза (французский язык): автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. – М., 2011.

Получено 16.06.2014

A.A. Verbitsky

CONTEXT-BASED APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE LEARNING

From the perspective of the context-based approach the paper considers some issues of organization of teaching foreign language to students with great abilities to translate and interpret. The principles of the context-based approach are outlined, with special emphasis on the problem-orientation principle. It is stressed that communicative tasks as the main unit of education content and communicative acts should be replaced by communicative problem.

Keywords: sense translation, context-based approach to foreign language learning, principles of context-based approach, problem-orientation principle, communicative problem.