

cational process, using ECTS (modules, training cycles), caused by the specific requirements to professional activity of social workers.

Key words: The curriculum, social work, standards of the third generation, the competence, training module, credits.

УДК 378.1

Макарова Л.С., Студенова Е.Г.

РОЛЬ ПРОГРАММЫ ТЕМПУС В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ*

Аннотация. Статья посвящена проблеме обучения иностранным языкам, приобретающей все большее значение в контексте глобализации в Европе. В рамках совместных проектов программы Темпус предпринимаются значительные усилия по совершенствованию иноязычной подготовки в России. На данном этапе приоритетной задачей является разработка учебных материалов и активных методик, способствующих успешному формированию иноязычных компетенций в сфере профессиональной коммуникации. В статье излагаются основные принципы и подходы к обучению иностранным языкам, разработанные участниками проекта Темпус IV «Образовательная программа бакалавриата по направлению «Социальная работа».

Ключевые слова: программа Темпус, совместный проект, подготовка бакалавра социальной работы, иноязычная лингвистическая компетенция, компетентностный подход, речевые аспекты, речевые акты, речевые действия, речевые стратегии, профессионально ориентированное обучение

Реализация проектов в рамках программы «Темпус», несомненно, способствует повышению мотивации к изучению иностранных языков. Темпус изначально считал одним из своих приоритетов распространение языков и культур, способствующее сближению народов Европы, обеспечению более тесной интеграции субъектов европейского образовательного пространства, воспитанию в духе толерантности и уважения к иным культурам и их представителям. В 90-е годы этот приоритет нашел отражение в реализации ряда проектов по созданию при российских университетах лингвистических центров, которые уже внесли и продолжают вносить свой вклад в дело формирования иноязычной компе-

тении населения России.

Позднее произошло смещение акцентов на совершенствование подготовки по иностранному языку как одному из компонентов образовательных программ, разрабатываемых российскими вузами совместно с европейскими партнерами. Подобная переориентация представляется закономерной. Действительно, реальные перспективы совершенствования языковой подготовки связаны с ее интеграцией в общую структуру профессионального образования. Речь идет о том, чтобы научить профессионалов общаться на иностранных языках, и это приобретает особую важность в условиях глобализации и перехода на двухуровневую модель образования.

Преимущества знания иностранного языка (по сравнению с незнанием) совершенно очевидны и не нуждаются в обосновании. Несмотря на это, на практике нередко доминирует консервативный подход, согласно которому незнание иностранных языков не мешает достичь высот профессионального мастерства и получить общественное признание своих успехов. На самом деле, незнание иностранных языков объясняется, прежде всего, трудностями их освоения, поскольку вне соответствующей лингвистической среды это чрезвычайно сложный и требующий больших временных и интеллектуальных затрат процесс. Поэтому в обучении иностранным языкам особое значение приобретают тщательный отбор лингвистического (и лингвокультурологического) материала и применение активных методов обучения, способных заинтересовать обучающихся и повысить их мотивацию к освоению иностранного языка.

Данный подход был положен в основу разработки учебно-методического комплекса (УМК) по дисциплине «Иностранный язык» (английский, немецкий, французский) в рамках проекта «Образовательная программа бакалавриата по

* © Макарова Л.С., Студенова Е.Г.

направлению «Социальная работа» (Темпус - IV). Начальным этапом работы над УМК стала разработка компетенций, которыми должен обладать студент в результате освоения курса иностранного языка.

Проанализировав определения понятий «компетенция» и «компетентность», «компетентный» в различных словарях, можно выделить в качестве интегрирующего признака такую смысловую составляющую, как знания и опыт в определенной области. Согласно словарю С.И.Ожегова, компетенция – это осведомленность в определенном круге проблем, согласно словарю иностранных слов – познания и опыт в определенных вопросах. Действительно, главное отличие компетентностного подхода к обучению заключается в том, что в его рамках и знания и умения рассматриваются с точки зрения опыта [Кремнева 2009: 33].

Компетентность трактуется в социальной психологии как атрибут профессионала, в американской когнитивной психологии как фактор, детерминирующий самооощущение личности и самооценку, в работах по теории управления – как совокупность характеристик личности, обеспечивающих успех в решении основных задач в сфере профессиональной деятельности [Кремнева 2009: 34].

В целом, компетентностный подход – это подход, ставящий во главу угла результат образования, основанный на приоритете опыта универсальным и специфическим (узко профессиональным) запросам работодателя. К универсальным запросам, в частности, относятся такие, как: инициативность, продуктивность, мобильность, организаторские способности, умение работать в группе и некоторые другие. Узко профессиональные запросы могут варьироваться в зависимости от сферы деятельности.

В зарубежных исследованиях по проблемам образования отмечается, что традиционный (ортодоксальный) подход к обучению как передаче знаний не удовлетворяет, прежде всего, заказчика образования, т.е. работодателя. Выпускник вуза, обучавшийся в традиционной образовательной парадигме, не готов раскрыть свой творческий потенциал и не стремится к саморазвитию. Именно поэтому в Болонской модели образования делается акцент на базовые (или ключевые) компетенции как способности решать на различных уровнях задачи, с которыми люди сталкиваются в своей профессиональной деятельности.

Иноязычная лингвистическая компетенция

является частью комплексной профессионально ориентированной компетентности бакалавра социальной работы. Поэтому первоочередной задачей разработчиков УМК по дисциплине «Иностранный язык» стало определение функционально-дискурсивных особенностей иноязычной речи, подлежащей усвоению в рамках образовательной программы. Предпринятый анализ лингвистической литературы выявил возрастающий интерес исследователей к проблематике социального дискурса (см., например: [5]). К социальному дискурсу относится совокупность текстов, посвященных социальным проблемам, таким, как трудоустройство, помощь социально уязвимым группам населения (детям, одиноким матерям, инвалидам и др.), социальная защита и т.д. Объектом данного дискурса является социально-значимое поведение человека в обществе, способствующее решению социальных проблем.

Посредством социального дискурса оказывается воздействие на адресата. Это воздействие может заключаться как в изменении уровня информированности адресата (например, в результате ознакомления с информацией по трудоустройству), так и в целенаправленном влиянии на сознание и поведение адресата через распространение адресантом определенных идеалов, установок, оценочных мнений.

Воздействие в социальном дискурсе реализуется через рациональную аргументацию и через апелляцию к эмоциям. Рациональная аргументация типична для текстов, направленных на помощь в трудоустройстве: *Vous êtes intéressé par les métiers de la santé et du social? Vous souhaitez obtenir une information complète sur ces secteurs d'activité? Cette rubrique est là pour vous guider en vous proposant des fiches descriptives pour chaque métier: activités principales, qualités requises...*

Ключевыми концептами социального дискурса являются: *сочувствие / сострадание, помощь / содействие; solidarité, aide*. Социальный дискурс, как правило, включает эксплицитно выраженную оценку. В силу антропоцентричности, в нем широко распространены эмотивные оценки, в том числе, отрицательная оценка проблемной ситуации (безработицы, бедности и т.д.), на основании которой выстраивается положительная этическая оценка социальных действий (трудоустройства, психологической или материальной помощи и т.д.).

К важнейшим признакам социального дискурса относится характер тематически отмеченной лексики. Объектами квалификации в соци-

альном дискурсе чаще всего являются: 1) человек – *дети, инвалиды, сироты, больные, старики, иммигранты, беженцы, orphelins, personnes handicapées, personnes du troisième âge, personnes dépendantes, personnes démunies, personnes en situation précaire, immigrés, réfugiés*; 2) состояния общества – *кризис, защищенность/незащищенность, нужда, безработица, экономическая депрессия, situation de précarité, chômage, dépression économique, crise, insécurité*; 3) эмоции человека – *сочувствие / безразличие, радость / горе / отчаяние, печаль, боль, тревога, негодование, compassion, douleur, angoisse, anxiété, indignation*; 4) деятельность человека – *помощь, защита, забота, coedjeicтвие, aide, mesures d'aide, solidarité, secours, soins* и т.д.

Внутри этих крупных лексических разделов можно выделить отдельные тематические группы: а) материальная помощь – *льготы и пособия (по инвалидности, по безработице, по утрате кормильца и т.д.; facilités et allocations de famille, de chômage, d'autonomie etc)*; б) представители социальных служб, социальные работники – *воспитатель, аниматор, патронажная сестра, сиделка и т.д.; animateur, animatrice, assistant social, assistante sociale, aide soignant, technicien de l'intervention sociale et familiale, moniteur éducateur, éducateur social, conseiller conjugal et familial, conseillère en économie sociale et familiale, auxiliaire de puériculture etc*; в) виды помощи – *защита семьи и детства, психолого-медицинская помощь, трудовая терапия, коучинг, анимация, супервизия, intervention sociale et familiale, coaching et gestion émotionnelle, garde d'enfants/adolescents/ handicapés, aide médico psychologique, ergothérapie* и др.

Исходя из компетентностного подхода, можно выделить следующие ключевые компетенции бакалавра социальной работы, которые должны быть приобретены в результате освоения иностранного языка: способность к обмену опытом с зарубежными коллегами, готовность к участию в деятельности интернациональных профессиональных коллективов (включая научные коллективы, проводящие исследования по различным направлениям социальной работы); способность представить результаты исследований в форме отчета, реферата, публикации, в виде электронной презентации на иностранном языке; готовность к использованию результатов зарубежных исследований в обеспечении эффективной деятельности социальных работников, профессиональной поддержки благополучия раз-

личных слоев населения и т.д.

Лингвистическая компетенция является основным компонентом иноязычной коммуникативной компетенции. Она предусматривает овладение знаниями системы языка и освоение особенностей функционирования языковых единиц в речи в процессе межъязыковой и межкультурной коммуникации (включая – и это особенно важно – профессиональную коммуникацию).

В соответствии с социальным заказом, конкретизация требований к набору компетенций в области обучения иностранному языку в вузе находит отражение в следующих компонентах содержания [1]:

- в номенклатуре сфер и ситуаций повседневного, бытового, профессионального и делового общения, в которых предполагается использование иностранного языка;

- в перечне умений и навыков устного и письменного иноязычного общения, коррелирующих с указанными сферами и ситуациями;

- в минимуме отобранных языковых явлений (лексических единиц, формул речевого общения, грамматических форм и конструкций, дифференцированных по видам речевой деятельности);

- в характере, содержании и функционально-стилистических аспектах информации, включающей не только лингвистические и лингвострановедческие знания, но и узко профессиональные (лингводидактические) знания, что также имеет большое значение для удовлетворения познавательных интересов обучаемых и их потребностей в профессиональном общении.

Практические задачи курса иностранного языка в рамках УМК по дисциплине «Иностранный язык» (Темпус - IV «Образовательная программа бакалавра по направлению «Социальная работа») были конкретизированы в следующих требованиях к коммуникативным умениям говорения, аудирования, чтения, письма и перевода:

Говорение. Студенты владеют монологической речью (неподготовленной, а также подготовленной в виде сообщения) и диалогической речью (беседа) в ситуациях официального и неофициального общения в пределах изученного языкового материала.

Характеристики речи: адекватная реализация коммуникативного намерения, логичность, содержательность, ясность, связность, смысловая и структурная завершенность, соответствие языковой норме, прагматическим и социокультурным параметрам, выразительность и соблю-

дение темпа речи, приближенного к естественному темпу говорения.

Композиционно-речевые формы: описание, повествование, рассуждение и их сочетание, монолог и диалог. Виды дискурсивной организации речи: характеристика, определение, объяснение, сравнение.

Аудирование. Студенты умеют аудировать в непосредственном общении и в звукозаписи монологическую и диалогическую речь, опираясь на изученный языковой материал, социокультурные знания и навыки, а также на сформированную лингвистическую интуицию, обеспечивающую контекстуальную догадку и прогнозирование развертывания речи.

Письмо. Студенты владеют продуктивной письменной речью нейтрального и оценочного характера в пределах изученного языкового материала с соблюдением следующих характеристик речи: адекватная реализация коммуникативного намерения, ясность, логичность, содержательность, связность, смысловая и структурная завершенность, соответствие языковой норме, прагматическим и социокультурным параметрам дискурса.

Композиционно-речевые формы: описание, повествование, рассуждение, монолог, диалог и их сочетание.

Виды дискурсивной организации речи: характеристика, определение, объяснение, сравнение, оценка, интерпретация, комментирование, резюме, аргументирование и их сочетание.

Виды речевых произведений: письмо частное и официальное, тезисы сообщения, доклада, текст сообщения, эссе и др.

Чтение. Студенты умеют читать оригинальную общественно-политическую литературу, а также тексты профессионально-ориентированного характера (включая научные тексты по профессиональной тематике) с опорой на изученный языковой материал, социокультурные знания и знания в области структурирования дискурса.

Предпочтение отдается ознакомительно-му (понимание основного содержания текста) и поисковому (оперативное нахождение определенной информации) чтению информации на различных носителях (включая ресурсы сети Интернет).

Перевод. Способность к адекватному переводу «с листа» (письменно-устному и письменному-письменному) в направлении «иностранный язык – родной язык» текстов профессионально

значимой тематики с использованием словарей и иной справочной литературы. Формирование навыка использования электронных переводчиков как основы для дальнейшей обработки переведенного текста «вручную».

Что касается обучения речи, его следует осуществлять с опорой на речевые акты, соотносящиеся с определенными речевыми ситуациями и речевыми стратегиями. Необходимо усилить подготовку, непосредственно ориентированную на типичные ситуации официально-делового и профессионального общения, в том числе прививая студентам основы публичной речи (жанры доклада, сообщения на профессиональную тему, ролевые игры и т.д.).

С позиций профессионально ориентированного обучения, наибольшее значение имеют речевые акты, связанные с выражением интеллектуальных отношений (согласие / несогласие; разрешение / неразрешение; выяснение возможности / невозможности, обязательности / необязательности, вероятности / невероятности, определенности / неопределенности и т.д.). Однако деятельность социального работника предполагает и высокую степень эмпатии с клиентом, без которой невозможно эффективное сопровождение случая в социальном взаимодействии. Оценочные речевые стратегии связаны с такими речевыми актами, как: выражение радости, удовольствия / неудовольствия, огорчения, удовлетворения / неудовлетворения, симпатии, сожаления, сочувствия, расположения / антипатии; интереса / безразличия, уверенности / растерянности, спокойствия / страха, беспокойства. Студент также должен в полной мере освоить стратегию воздействия а, следовательно, и речевые акты убеждения, предложения/совета, предостережения, побуждения, поощрения к действию, предложения помощи и т.д.

В числе универсальных речевых умений существенную роль играет речевой этикет, в рамках которого речевые действия получают дифференциацию (в том числе, на основе учета параметра политкорректности) в зависимости от ролевых (и речевых) предписаний, определяемых коммуникативной ситуацией (официальное/неофициальное общение) и регистром речи (устный / письменный). Это относится, в первую очередь, к различным формам приветствия, представления, прощания, извинения и т.д.

В ходе аудирования аутентичных образцов иноязычной речи студенты должны получить четкое представление о наиболее существенных

элементах структурирования речевых зачинов (допустимость хезитации, самокоррекции, способы введения темы, вводные слова), способов аргументации (речевые коннекторы, снижение категоричности, допущение вариантов), побуждения к речи (вопрос как основная форма инициирования реплики, способы варьирования, перехода к новой теме), концовок (речевые формулировки концовок, обобщение, выводы, выражение удовольствия от общения, надежды на его продолжение и т.п.).

Основу эффективного общения образует семантико-стилистическая адекватность иноязычного высказывания ситуации общения, т.е. умение соотносить языковые средства с конкретными сферами, целями, задачами и условиями общения. Становление коммуникативной компетенции связано с формированием практических умений и навыков пользования языком, достаточных для реализации коммуникативных намерений на уровне, позволяющем полноценно осуществлять не только общение на общекультурном и коммуникативно-бытовом уровне, но и узко профессиональное взаимодействие.

Эти, на первый взгляд, очевидные тезисы всегда декларируются, но не всегда выдерживаются в практике обучения иностранным языкам. В результате выпускники зачастую игнорируют критерии узуальности и идиоматичности в построении высказывания (причем это относится даже к высоко «ритуализированным» актам речи, таким как, к примеру, речевые акты «извинения», «просьбы», «выражения несогласия» и нек. др.).

Анализ речевых реализаций студентов, изучающих французский язык, показывает, что речевое оформление «извинения», как правило, сводится к речевым сериям, образованным существительными «*pardon*», «*excuse*» и соответствующими им глаголами. При этом практически не используется речевое клише «*Désolé*» («*Désolée*»), широко распространенное во франкоязычном узусе. При выражении разновидностей просьбы игнорируются выражения с глаголом «*vouloir*» (*Veux-tu...*, *Voulez-vous...*, *Veillez...*). Между тем, эти формы в высокой степени адаптированы к различным ситуациям употребления и в полной мере отвечают речевому стандарту. Выражение несогласия ограничивается набором выражений, которые фигурируют в большинстве учебников: *Non*, *Si*, *C'est faux*, *Absolument pas*, *Pas du tout* и нек. др. Изучение подобных выражений полезно, но они не могут использоваться без учета интерактивных речевых стратегий и

тех речевых правил, которым подчиняется речь. Кроме того, дискурсивная реализация подобных интенций должна принимать во внимание социолингвистические и межличностные предписания. Например, с точки зрения теорий управления, подчиненный не должен категорично заявлять своему начальнику «*Ce n'est pas vrai*». Если же данное речевое клише используется в подобной ситуации, оно сопровождается извинением (*Je crois que ce n'est pas vrai, et vous m'excuserez de vous le dire*). Кроме того, такие ключевые интенции, как «попросить прощения», «согласиться» или «не согласиться» предполагают дискурсивное аргументирование, но у студентов не сформирована готовность к аргументированной речи.

Названные выше речевые акты охватывают большое количество речевых реализаций, тесно связанных с аргументативными стратегиями речи. Эти, казалось бы, частные компетенции имеют непосредственное отношение к свободному выражению мнений, оценок и суждений. Для практического владения языком особенно важно «нюансированное» выражение согласия или несогласия, позитивной или негативной оценки, в том числе для ведения переговоров, участия в конференциях, дебатах, в выработке коллективного решения.

Как было указано выше, знание иностранного языка обеспечивает широкий доступ к источникам информации, возможность обмена опытом и пополнения профессиональных знаний за счет ознакомления с публикациями в области организации соцобеспечения за рубежом. Соответственно, обучение чтению профессионально значимой информации является одним из наиболее важных компонентов всей системы обучения иностранному языку. При этом из материалов для чтения не исключается художественный текст, но ему отводится весьма скромная роль по сравнению с другими типами текстов. Следует отказаться от подхода, согласно которому на младших курсах обучения студенты читают «сфабрикованные» тексты в рамках традиционно сложившихся тем, и лишь затем, постепенно, по мере освоения материала, переходят к чтению прессы и, наконец, к текстам по специальности. Именно социально-ориентированные газетные сообщения и специальные тексты включают наиболее актуальную для студентов лексику. Материал для таких занятий нетрудно найти и в прессе и в Интернете. К каждому занятию студенты могут готовить краткий обзор социальной рубрики соответствующих иноязычных изданий (газет, журналов). При этом

не стоит требовать от студентов младших курсов досконального понимания вербальной организации текста. Гораздо важнее развитие навыка прогнозирования информации, варьирования речевых форм, оценочного комментирования с опорой на общее владение той или иной проблематикой на материале родного языка.

Особое внимание следует уделить научному тексту. Представляется целесообразным строить обучение чтению иноязычной научной информации с опорой на те знания и навыки в сфере письменной научной речи, которые сформировались у студентов в рамках родного языка. Необходимо научить студентов воспринимать материал в «смысловой вертикали». Линейное чтение, к которому, как правило, приучают студентов на занятиях иностранным языком, – это довольно скучное дидактическое упражнение, не способствующее активному усвоению материала. Гораздо более перспективным в этом смысле является чтение с опорой на элементы структуры научного текста. Студенты хорошо знакомы с аналогичными текстами на русском языке, имеют представление о структуре научного изложения (введение, актуальность темы, указание на объект, цель и задачи исследования, выдвижение рабочей гипотезы, изложение методики исследования, исходных теоретических посылок и т.д.) и могут на этой основе достаточно легко вычленять основные блоки информации и ключевые понятия (см. об этом: [3]).

Таким образом, отбор материала для курса практики профессионально ориентированного иностранного языка должен обеспечить формирование полноценного активного словаря в сфере социальной работы (см. образец немецко-русского словаря-минимума по социальной работе: [4]), а также становление научной речи. Эти компоненты профессиональной компетенции являются базой для самообразования и саморазвития: ознакомления с профессиональными публикациями, участия в научной работе, обмена опытом с зарубежными коллегами и т.д.

В рамках аспекта «письменная речь» целесообразно уделять большее внимание формированию способности к письму в рамках различных речевых жанров, в частности таких, как: аннотация, реферат, тезисы сообщения по профессиональной тематике, деловое письмо в его различных вариациях, анкета, биография, заявление, резюме, письменная формулировка притязаний относительно работы и т.д.

Деловая игра, метод проектов, мозговой штурм, написание эссе на профессиональные темы с использованием сайтов, составление портфолио, написание аннотаций и резюме к прочитанным статьям, – все эти технологии способствуют практико-ориентированному обучению иностранному языку. Становление собственно лингвистической, лингвострановедческой, социокультурной и узко профессиональной компетенций в совокупности с общекультурной подготовкой должны обеспечить адекватную подготовку выпускника к профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ирисханова К.М., Стрелкова Г.В. «Языковой Портфель» для нефилологов как средство развития автономии студента // Автономность в практике обучения ИЯ и культурам. – М.: МГЛУ, 2001. – С. 125-143.
2. Кремнева Т.Л. Компетентный подход как базовый принцип Европейской системы образования // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». Том 2. – №3. – 2009. – С. 33-37.
3. Макарова Л.С. Французский научный дискурс и проблемы методологии лингвистического исследования // Л.С.Макарова. – Майкоп: Изд-во АГУ, 2009. – 64 с.
4. Немецко-русский учебный словарь-минимум по социальной работе (коллектив авторов: Громько А.В., Кондрашов А.А., Ольшанский И.Г., Паисов А.Н., Студенова Е.Г., Трофименко С.Д.). – М.: Изд-во РГСУ. – 50 с.
5. Томская М.В. Эмотивная оценка в социальном рекламном дискурсе // Язык и эмоции: личностные смыслы и доминанты в речевой деятельности. – Волгоград: Изд-во ЦОП «Центр», 2004. – С.59-64.

L. Makarova, E. Studenova

ROLE OF THE TEMPUS PROJECT FOR IMPROVEMENT IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Abstract. The article is guided by the idea of a great importance of foreign language training in the context of globalization in Europe. Tempus program realizes many activities aimed at the improvement of foreign language training in the framework of joint projects of European and Russian partners. The priority is to elaborate teaching materials and active methods to ensure a successful acquisition of foreign linguistic competences in the sphere of professional communication. The article proposes a model of training elaborated by the participants of project Tempus IV “Bachelor Curriculum for Social Work”.

Key words: Tempus program, joint project, bachelor curriculum for social work, foreign linguistic competence, competence approach, language aspects, language acts, language actions, language strategies, professionally aimed training.