

Е. В. Виноградова  
ФГБОУ ВО Тверской ГМУ Минздрава России, Тверь, Россия  
Кафедра иностранных и латинского языков

## ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ДИСКУРСА В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

***Аннотация.** В статье рассматриваются дидактические принципы, способствующие оптимизации учебного дискурса по иностранным языкам. Делается акцент на приоритетности принципов ориентации на целевую аудиторию, образцовости/типичности предлагаемого к освоению учебного материала, на устранение избыточности.*

***Ключевые слова:** учебный дискурс, аудиторно-ориентированный принцип, принцип образцовости, коммуникативная релевантность учебного материала.*

Одной из дидактических проблем обучения иностранному языку в неязыковых вузах является оптимизация учебного дискурса. Для рассмотрения обозначенной проблемы в данном контексте следует внести терминологическую четкость в использование понятия «учебный дискурс». Это продиктовано тем, что в настоящее время терминологическое поле понятия «дискурс» вышло за рамки определения «дискурса как текста в событийном аспекте» или «речи, погруженной в жизнь», восходящих к трактовке дискурса Э. Бенвенистом [3:137]. Данный термин все чаще стал использоваться для обозначения совокупной системы коммуникативной рациональности в различных сферах общественной жизни, включающей этические, философские, психологические и организационно-социальные аспекты. Исходя из чего, учебный дискурс в лингводидактике перестал рассматриваться как комплекс текстовых упражнений устного и письменного характера. Вполне обоснованно он стал трактоваться как предметно-тематическая структура, методически выстроенная согласно поставленным коммуникативным целям и условиям реализации.

Сложность создания такой структуры, заключающейся в подборе, компоновке и реализации языкового материала, очевидна. С одной стороны, она заключается в том, что сформулированные в государственных образовательных стандартах цели и задачи обучения иностранному языку на неязыковых факультетах во многом не отражают актуальных требований социального заказа и не совпадают с прагматическими установками и когнитивной готовностью большинства обучающихся.

С другой стороны, формулировки содержательного и прагматического наполнения обозначенных в стандартах компетенций не определяют пути и приемы их достижения, а также не соотносятся с объективно существующими условиями их реализации. Количество часов, выделяемое на освоение программы по иностранным языкам для неязыковых факультетов, ограничено и явно недостаточно для конструктивного решения заявленных в стандартах задач.

Говоря о целях, реализуемых в рамках учебного дискурса по иностранному языку, следует иметь в виду и то, что они должны соотноситься не только с требованиями государственного стандарта, но и отвечать социальному заказу общества в лице обучающихся. То есть, в задачу преподавателя должна входить «трансформация государственных целей в педагогические..., которые он должен реализовывать с помощью средств обучения путем решения длинного ряда дидактических задач» [1].

Если проанализировать цели обучения иностранному языку, сформулированные в стандартах, и соотнести их с прагматическими установками обучающихся, то задачей преподавателя должно стать формирование у обучающихся языковых компетенций, способствующих реализации их коммуникативных потребностей.

Решение такой задачи требует от преподавателя определенной операциональной, интеллектуальной, профессиональной и психолого-педагогической готовности. Наличие у преподавателя названных качеств способно помочь оптимизировать учебный дискурс, находя сбалансированное соотношение отдельных языковых компонентов и способов их активизации. Правильно сбалансированное соотношение предметно-тематических, лексических, грамматических, культурологических составляющих может способствовать формированию у обучающихся навыков коммуникативно ориентированной деятельности на иностранном языке, как письменной, так и устной, как продуктивной, так и рецептивной.

Вопрос оптимизации учебного дискурса не был бы столь критичным, если бы диктовался только заявленными целями. Интенционный компонент организации учебного дискурса, выражаемый в стремлении и желании осуществления дидактических намерений, представляет собой лишь одну из сторон достижения коммуникативной рациональности обучения. Интенционный компонент находится в импликационном отношении с другими компонентами реализации учебного дискурса, такими как:

- материальные и медийные средства обучения, имеющиеся в распоряжении преподавателей
- используемые для актуализации материала приемы и методы
- содержательная релевантность учебного и контрольно-оценочного материала

Поскольку материальные и медийные средства обучения являются фактором или условием, которые преподаватель не всегда может изменить, основными компонентами его дидактического арсенала являются текстовые, лексико-грамматические и контрольно-оценочные материалы, реализуемые в авторских методиках и технологиях, и оформленные сообразно целям обучения.

Специфика учебного дискурса по лингвистическим дисциплинам на факультетах медицинского профиля состоит в том, что он должен строиться с учетом особенностей научной речи, коммуникативной целесообразности и лингво-прагматической перспективы современного специалиста. Это предполагает, что содержательная компонента не должна вступать в противоречие с предметно-тематической направленностью изучаемых в вузе дисциплин. В то же время она должна базироваться на лингвистических (структурно-семантических и лексических) паттернах, имеющих перспективу переноса в более широкую дискурсивную практику.

Названное требование может быть реализовано благодаря использованию основополагающих дидактических принципов, оптимизирующих образовательный процесс. Их перечень весьма обширен. Наиболее важными представляются принцип ориентации на целевую аудиторию и принцип образцовости (типичности) учебного материала. Эти принципы не исключают соблюдение принципов учета социального опыта обучающихся, ситуативного и научного контекста, целесообразности, наглядности, систематичности и последовательности.

Акцент на приоритетность принципа ориентации на целевую аудиторию при составлении учебных модулей объясняется тем, что доступ к знаниям должен обеспечиваться не только путем адаптации обучающихся к директивно predetermined уровню сложности, тематическому наполнению и объему изучаемого материала. Представляется, что доступ к знаниям и их освоение должны достигаться путем учета прагматических и научных потребностей обучающихся, их когнитивных возможностей, социальных и жизненных реалий [4]. Подобный аудиторно-ориентированный принцип освоения материала позволяет устранить из образовательного процесса балластные, «мертвые» знания, не влияющие на перспективу интеллектуального и общекультурного роста, самообразования и расширения горизонтов познания обучающихся.

С аудиторно-ориентированным принципом обучения тесно коррелирует принцип соблюдения образцовости (типичности) осваиваемых лексико-грамматических явлений. Данный принцип строится на устранении из образовательного процесса избыточности учебного материала, на освоение которого в неязыковом вузе нет ни временных ресурсов, ни прагматической необходимости. Традиционное включение в учебный процесс избыточного грамматического и тематического материала приводит к его поверхностному рассмотрению, что не способствует углублению языковых знаний и делает невозможным их использование в новых дискурсивных условиях.

Исключение избыточности должно распространяться также на содержание и объем предлагаемых текстов. Содержательная часть, непонятная в силу отсутствия у обучающихся профессионально ориентированных знаний, не способствует активизации имеющихся в тексте грамматических явлений, необходимых для восприятия структурных особенностей изучаемого языка и продуктивного формирования необходимых коммуникативных компетенций [2]. Определенное значение для повышения эффективности усвоения текстового учебного материала имеет также и его объем. Как показывает практика, более продуктивно усваивается и запоминается материал одного тематического характера, распределенный по нескольким текстовым блокам небольшого объема.

Следование принципу соблюдения типичности/образцовости лингвистических знаний предполагает отработку языковых и речевых образцов, отобранных по их частотности, функционально значимости, коммуникативной целесообразности и читабельности, то есть усилиям, затрачиваемым обучающимся для понимания изложенного. Кроме того, данный принцип предполагает, что изучаемые речевые модели группируются таким образом, что их общая концепция, структура распознаются и без труда активизируются обучающимися и могут быть перенесены на другие ситуации и контексты.

Перечисленные аспекты представляют собой основу организации учебного дискурса. Они могут определяться (управляться) преподавателем, приобретая на отдельных этапах обучения большую или меньшую значимость.

Однако, как бы ни были важны управляемые преподавателем аспекты дискурса в достижении поставленной цели, процесс обучения не является односторонним. Реализация управляемого преподавателем ядра учебного дискурса во многом зависит от конкретных условий, которые можно определить как условия ограничения или лимитирования. Под этими условиями мы понимаем социокультурные и антропогенные характеристики отдельных обучающихся.

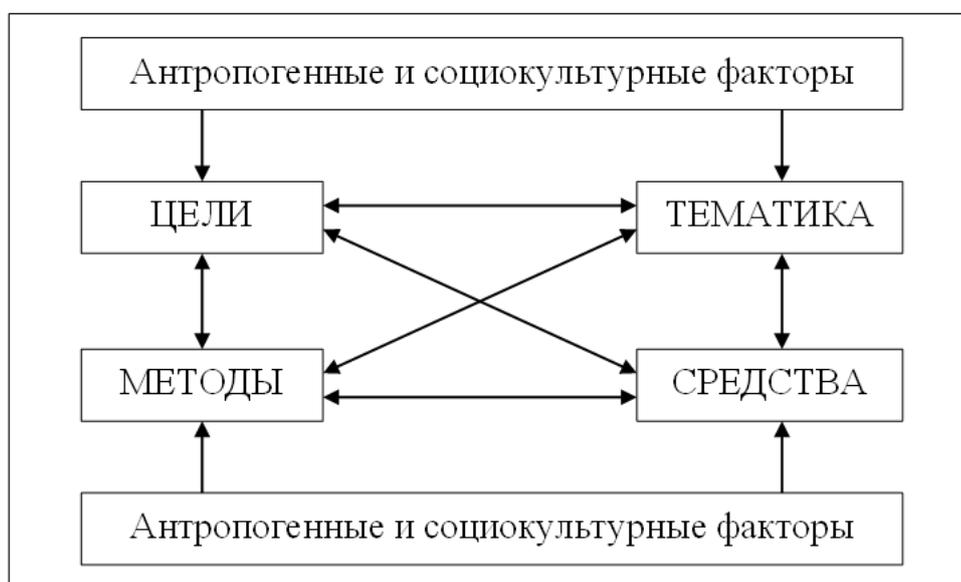


Рис. 1 Дидактическая модель реализации учебного дискурса

К первой группе характеристик можно отнести накопленный обучающимися социальный опыт, их общелингвистическую компетенцию и общеобразовательный уровень, среду влияния и общения, культурные приоритеты и круг интересов. Вторые характеристики касаются возраста, особенностей психотипа, вероисповедания, состояния здоровья и так далее. Сколько бы оптимальным с точки зрения лингводидактики ни было управляемое ядро, положенное в основу учебного дискурса, эффективность его реализации возможна лишь при учете условий ограничения.

Следует признать, что при относительно гомогенном в возрастном и социальном плане контингенте обучающихся вуза влияние названных факторов заметно и критично, и должно приниматься во внимание как на этапе построения учебного дискурса, так и в фазе его реализации. Особая роль здесь должна принадлежать преподавателю, готовому анализировать условия реализации учебного дискурса с позиции своего профессионального, социально-культурного и человеческого опыта. Каким бы важным ни было значение управляемых моментов построения учебного дискурса, эффективность его реализации невозможна без соблюдения принципа «рефлексивной практики», учитывающего условия ограничения. Согласно этому принципу, процесс преподавания должен сопровождаться постоянной готовностью преподавателя к анализу собственной деятельности и к самосовершенствованию. Только при таком условии можно говорить о соблюдении всех критериев построения учебного дискурса как совокупной методически выстроенной предметно-тематической структуры.

#### Литература

1. Бим, И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы – М. : Просвещение, 1988. – 255 С.
2. Виноградова Е. В., Курицына И. Ю. Реализация дидактических компетенций в учебном дискурсе / В сб.: Термины в коммуникативном пространстве. Материалы научно-практической конференции с международным участием. Астраханский ГМУ. – 2019. – С. 157-162.
3. Языкознание. Большой энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 С.
4. Sejpal, K. Modular Method of teaching // International Journal for Research in Education. – 2013. – 2(2).