



**Борзова И. А., Чернышенко О. В.**

**Обучение языку науки студентов-иностранцев.  
Актуальные вопросы**

*В статье раскрываются проблемы обучения иностранных учащихся научному стилю речи на довузовском этапе обучения. Овладение учащимися профессионально-направленной компетенции основывается на развитии у них системы научных понятий. Эффективная реализация комплексных целей обучения возможна на интегративной основе в контексте личностно-смысловой парадигмы. Наиболее оптимальной формой организации учебного материала, обеспечивающей создание смыслообразующего контекста, автор считает модульное построение учебных материалов. В заключение делается вывод о том, что в условиях современной гуманистической, субъект-субъектной, личностно-смысловой парадигмы необходимо комплексное интегративное использование рефлексивных смыслообразующих технологий, смыслотехник, позволяющих интенсифицировать познавательный процесс, способствовать развитию смысловой сферы обучаемых.*

**Ключевые слова:** профессионально-направленная компетенция, личностно-смысловая парадигма, учебный материал, модульная организация.

Современный этап развития единого информационно-исследовательского пространства предполагает наличие у студентов высокого уровня предметно-научной компетенции, развитого научного мышления, хорошо сформированных научно-профессиональных умений и навыков.

Реализация поставленных задач при обучении иностранных учащихся начинается на подготовительных факультетах для иностранных граждан, где осуществляется довузовская подготовка учащихся, приехавших получить среднее специальное или высшее образование в учебных заведениях России.

Рассматривая проблемы обучения иностранных учащихся на предвузовском этапе обучения, считаем важнейшим звеном образовательного процесса обучение русскому языку как средству коммуникации в новом для учащихся социуме, средству социализации и аккультурации в новой поликультурной образовательной среде.

Образовательный стандарт по русскому языку для студентов-иностранцев включает в себя обучение учащихся как общелитературному языку, так и научному языку. Следует отметить, что в контексте проблем обучения иностранных учащихся русскому языку, понятия «язык науки», «научный стиль речи», «язык специальности» широко используются в учебно-методической литературе и имеют практически равнозначное значение. В более узком значении понятие «язык науки» отражает общее направление учебного процесса и общее содержание учебного предмета (в оппозиции к общелитературному языку). Понятие «научный стиль речи» отражает



лингвистическую направленность курса, а понятие «язык специальности» указывает на профессионально-ориентированное содержание (насыщенность специальной терминологией, текстовым материалом по профилю будущей специальности), предлагаемое обычно на последних курсах вузов.

Научный язык или язык науки составляет ту часть русского языка, которая используется в сферах учебно-профессиональной и научной деятельности и характеризуется своими лексическими, морфолого-синтаксическими особенностями, образующими особый стиль – научный стиль речи. Таким образом, именно язык науки, его особый научный стиль речи является средством получения специальности иностранных учащихся, становится важнейшим конструктором образовательного процесса на подготовительном факультете, а приоритетной задачей занятий по научному стилю речи, представленных корпусом текстов научно-предметного содержания по профилю будущей специальности студентов, является подготовка обучаемых к восприятию на русском языке учебной информации по общетеоретическим дисциплинам на последующем этапе обучения.

Основой реализации поставленной задачи является овладение учащимися языковой компетенции, обеспечивающей развитие речевой и коммуникативной компетенции, что предполагает развитие навыков и умений во всех видах речевой деятельности, необходимых для удовлетворения потребностей общения будущих студентов в учебно-профессиональной сфере, т. е. навыков чтения и конспектирования учебно-научной литературы, слушания и записи лекций, порождения научной монологической и диалогической речи и т. д.

К настоящему времени изучение научного стиля речи оформилось в самостоятельную учебную дисциплину: определено место предмета в системе обучения, очерчены цели и задачи в зависимости от этапа обучения, предложены методики и технологии обучения. Несмотря на это, все чаще преподаватели первых курсов вузов, где продолжают обучение студенты-иностранцы, говорят о низком уровне владения студентами профессионально-ориентированной компетенцией, неспособности студентов осуществить в полном объеме учебную деятельность на русском языке. Становится очевидным, что вопрос обучения иностранных учащихся языку науки как средству овладения будущей специальностью остается одним из наиболее сложных и противоречиво решаемых из всего комплекса педагогических и методических проблем.

Многолетние наблюдения за ходом образовательного процесса свидетельствуют о том, что существующие противоречия, трудности в определении приоритетных целей, задач, а также содержания обучения в значительной степени обусловлены специфическим и интегративным характером предмета: научным единством его лингвистического и научно-предметного аспектов, его двоякой ролью – являться целью обучения и средством получения научно-предметной информации.



При этом в большинстве случаев преподаватели-русисты акцентируют свое внимание на языковом аспекте, используя научно-учебные тексты, прежде всего, как иллюстрацию языкового материала, т. е. рассматривают научный стиль речи с чисто лингвистических позиций, оценивая его как особую функциональную разновидность литературного языка, обслуживающую профессиональную сферу общения и обладающую особыми стилевыми лексико-грамматическими характеристиками [7].

Представляется логичным, что при этом определяющим компонентом содержания обучения в аспекте «научный стиль речи» является языковой, стилиобразующий лексико-грамматический материал, обеспечивающий развитие речевых умений и навыков.

При этом анализ учебного процесса показывает, что преподаватели-русисты на занятиях по научному стилю речи используют практически те же методы работы, что и на занятиях по нейтральному стилю речи, не делают различий при семантизации слов, обозначающих обыденные, житейские понятия и научные понятия, уровень сформированности которых у студентов различен. Житейские понятия прочно усвоены учащимися в результате приобретения ими практического жизненного опыта, они свободно оперируют ими на своем родном языке, языке-посреднике, легко осуществляя перенос логико-семантических связей житейских понятий на русский язык с помощью русских эквивалентов.

Другая ситуация с научными понятиями. Практика показывает, что даже наиболее употребительные понятия, такие как *клетка, организм, ядро, обмен веществ, свойство, процесс, среда* и др., в полной мере не сформированы, у учащихся не сложились смысловые связи между понятиями. Они имеют лишь смутное представление о том, какие смыслы могут выражать данные понятия и в каких контекстах. Очевидно, что если субъект не знает, что он хочет сказать, то никакие языковые средства не помогут, поскольку, как известно, осмысленная речевая деятельность невозможна без мышления (Л. С. Выготский, 1982; А. А. Рубинштейн, 1997; А. Н. Леонтьев, 1977).

Очевидно, что подход к проблеме обучения языку науки на предвузовском этапе должен быть не лингвистическим, что противоречит интегративному характеру предмета, а общенаучным, общепедагогическим, позволяющим увидеть язык науки как взаимосвязанную систему научных понятий, которая должна стать важнейшим конструктом содержания обучения. В содержание учебных материалов должна входить система заданий, развивающих и формирующих общенаучные и наиболее употребительные профессиональные понятия, а именно: выделение существенных и второстепенных признаков, толкование понятий, формулировка определений, приведение примеров, выделение видовых, родовых понятий и др. При данном подходе возможна реализация функции языка науки являться средством получения знаний, средством получения специальности.



Другая, на наш взгляд, задача, плохо решаемая в рамках традиционных подходов и методов, – управление процессом усвоения учащимися учебного материала и повышения их мотивации – непосредственно связана с психологическими аспектами образовательного процесса. Иностранцы учащиеся, приезжающие на подготовительный факультет, все чаще проявляют низкий культурно-образовательный уровень, заниженные коммуникативные запросы, которые не соответствуют коммуникативным потребностям обучения на вузовском этапе. Можно сказать, что они не видят смысла в изучении нового для них предмета (научного стиля речи), не понимают его сущности, не осознают его роли в овладении будущей специальностью. Нередко профильные учебно-научные тексты не вызывают особого интереса. Содержательная сторона текстов знакома из общетеоретических курсов, а интерес к изучению языковых средств пропадает уже на стадии понимания.

Очевидно, что в данных условиях необходим подход, в основе которого лежит взаимодействие психологических и дидактических концепций, возможность задействовать в образовательном процессе внутренние смысловые структуры личности, механизмы различных психологических проявлений, активизировать сознание, самопознание, самоактуализацию, саморегуляцию, а также развитие личностной сферы учащихся, повысить эффективность овладения учащимися учебно-профессиональной компетенцией. Таким подходом является личностно-смысловой подход (А. Т. Асмолов, 2002; Д. А. Леонтьев, 2000; И. В. Абакумова, 2003 и др.).

Выведение содержания обучения языку науки (его лингвистической и научно-предметной частей) на личностно-смысловой уровень позволит учащимся выявить и осознать смысл необходимых им знаний, сформирует новые личностные смыслы, смысловую интеграцию, порождающую смыслы более высокого порядка. Необходимо отметить, что вопросы выведения знаний на личностный уровень в процессе трансформации объективных значений в личностные смыслы, в процессе обучения являлись предметом исследования еще в трудах А. Н. Леонтьева и его последователей. Важное место в трудах А. Н. Леонтьева занимает идея о возможности преодоления разрыва между познанным и познаваемым, наполняя знания личностным смыслом, стимулирующим развитие личностной сферы учащихся. Таким образом, становится очевидной роль мотивации, мотивационных стимулов, обеспечивающих успешное осуществление любой продуктивной деятельности [4]. А. Н. Леонтьев назвал мотив, инициирующий деятельность и придающий ей смысл, ведущим, или смыслообразующим. Очевидно, что для эффективного изучения русского языка как иностранного и, в частности, научного стиля речи очень важно, чтобы у учащихся был не просто мотив, но смыслообразующий мотив к его изучению. Как показывает многолетнее наблюдение за ходом образовательного процесса на подготовительном



факультете, изучение психофизиологических особенностей учащихся, системы их ценностных ориентаций знание русского языка входит в структуру ценностно-смысловых ориентаций учащихся, изучающих русский язык в качестве средства получения специальности. В отличие от учащихся и студентов, изучающих иностранные языки, которым нужно объяснять значение возможности расширения межкультурной коммуникации, перспективы обучения, прохождения практики, работы за рубежом и т. д., иностранные учащиеся уже выбрали русский язык в качестве рабочего языка и языка общения на несколько лет вперед. Они хотят изучать русский язык, владеть им свободно, интенсивно изучают его в объеме 18 часов в неделю на подготовительном факультете.

Тем не менее, как показывает практика, иностранные студенты испытывают значительные трудности в освоении русского языка и, в частности, научного стиля. Анализ практической работы учащихся, наблюдения за особенностями социально-психологической адаптации учащихся в новой культурно-образовательной среде свидетельствуют о неспособности большинства иностранных учащихся овладеть необходимым уровнем профессионально-ориентированной компетенции в существующих педагогических условиях, включая традиционные подходы, методы и средства обучения. Преподаватели практики отмечают чрезмерную загруженность учащихся, которые помимо русского языка интенсивно изучают общетеоретические предметы. Выполнение домашних заданий по двум–трем предметам занимает в среднем от 4 до 6 часов ежедневно; на занятиях учащимся трудно сконцентрировать свое внимание на предмете изучения необходимое время, снижается интерес, активность и т. д.

Становится очевидным, что только особые методы, рефлексивные технологии, ориентированные на смыслообразование учащихся, способны стимулировать овладение учащимися необходимым уровнем учебно-профессиональной компетенции. Важным и неперенным условием любой технологии, ориентированной на смыслообразование учащихся, является создание учебного смыслообразующего контекста, который понимается как система смысло-технологий и смыслотехник, способствующая смыслообразованию учащихся (А. Г. Асмолов, Д. А. Леонтьев, Ф. Е. Василюк и др.). В книгах «Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе» и «Смыслодидактика» И. А. Абакумова дает подробное описание технологий, ориентированных на смыслообразование, раскрывает возможности их использования в зависимости от характера содержания материала, уровня развития смысловой сферы обучаемых, этапа обучения.

И. А. Абакумова выделяет следующие группы: «технологии, обеспечивающие самоактуализацию субъектного опыта учащихся (эмоционально-психологическое обобщение, эмоционально-психологическое опережение, личностно-смысловой контекст, преобразование теоретического материала в образный); диалоговые



технологии (внешний, внутренний, множественный диалоги); технологии, обеспечивающие самовыражение учащихся (ситуации успеха, зоны самодифференциации и самоиндивидуализации,... метод личностно-значимых конкретных ситуаций,... смысловое погружение), технологии проблемно-творческого типа (инициации творческой деятельности, проблемные ситуации) и др.» [1, 2].

Разнообразие представленных технологий, с одной стороны, позволяя преподавателю подобрать адекватные педагогическим условиям технологии, но с другой стороны, требуют огромной работы по реорганизации учебного материала в соответствии с закономерностями смыслообразовательного процесса по адаптации технологий (методик, смысловых техник) к особенностям образовательного предмета.

В данном конкретном случае, как показывает опыт практической работы по обучению иностранных учащихся научному стилю речи с использованием различных смыслообразовательных технологий, наиболее эффективными являются технологии, обеспечивающие самоактуализацию субъектного опыта учащихся, технологии направленной трансляции смысла, диалоговые технологии, технологии психолого-дидактической поддержки, технологии проблемно-творческого типа.

Очевидно, что обучение языку науки с позиций личностно-смыслового подхода требует особой организации образовательного процесса, особых средств, способных запустить в действие механизмы смыслообразования. Нам представляется оптимальным отбор учебного материала в соответствии с лексико-семантическими темами, отражающими типы речевых высказываний, характерные для языка науки, прежде всего: описание, повествование, рассуждение, которые отличаются особыми языковыми параметрами. На их основе были определены группы объектов, подлежащих описанию и определившие смысло-речевые ситуации (коммуникативные темы): «Общая квалификация предмета», «Описание состава», «Описание свойств предмета», «Описание свойств, строения и функций живых систем» и др.

Многолетний практический опыт работы с использованием различных средств обучения научному стилю речи показал, что в контексте личностно-смысловой парадигмы наилучшим способом организации материала, которая позволяет интегрировать разнохарактерный учебный материал, обеспечивающий возможность смыслового выбора, внутренней дифференциации в образовательном процессе, является блочно-модульное построение, при котором каждая выделенная нами тема (блок) отражает в своей структуре идеальную модель деятельности (образ-анализ-действие), коммуникативные (развитие речевых, коммуникативных навыков), поисковые (развитие навыков поискового, просмотрового чтения, конспектирования), и аудиолингвальные навыки (развитие навыков аудирования, записи лекций) [3].



Целью первых модулей является создание мотивационно-ориентировочной базы для дальнейшего развития языковых, речевых и коммуникативных навыков и умений, что означает, прежде всего, введение, толкование, выявление содержания и объема ключевых понятий темы. Так, в первом модуле первой темы в содержание обучения входят такие общеупотребительные и общенаучные понятия, как *планета, земля, солнце, вода, атмосфера, окружающая среда, предмет, объект, природа, живая природа, неживая природа, животное, растение, организм человека, признаки, внешние признаки, внутренние признаки, свойство, состав и др.*

Указанные понятия включены в содержание специального вступительного общенаучного текста, раскрывающего основные положения темы и образующего широкий смысловой контекст, который понимается нами как совокупность явных и ассоциативных смыслов, связанных с содержанием и способных найти отклик в субъектном опыте учащихся. Такой контекст способен создать ситуацию, которая, по мнению А. А. Вербицкого, является «единицей» работы преподавателя и студента, «во всей ее предметной и социальной многозначности и противоречивости рассматривается как общее смысловое поле, определяющее систему условий, побуждающих субъекта и опосредующих его активность». Центральным звеном такого поля, на наш взгляд, является выявление смысла предлагаемых понятий, выделение их существенных и второстепенных признаков, отнесение их к понятиям более высокой степени обобщения и др., что является предметом диалога, в ходе которого учащиеся, опираясь на имеющиеся у них личные полужитейские и полунаучные представления и понятия и сравнивая их, открывают новый смысл постигаемой действительности.

Большинство понятий, входящих в содержание текста, уже встречались учащимся при прохождении вводного курса по предметам на занятиях по профильным дисциплинам или на уроках по нейтральному стилю речи, однако именно на занятиях по научному стилю речи, интегративных по своей сути, возможно развитие понятий и более прочное усвоение, в процессе переведения их объективных значений на личностный субъектный уровень учащихся в контексте смыслообразующей ситуации.

Вторые модули каждого блока-темы – информативно-операциональные – предполагают непосредственную практическую работу на развитие навыков и умений в использовании уже представленной в первых модулях общенаучной и профильной лексики, лексико-грамматических конструкций, необходимых для построения речевого высказывания по теме.

Развитие языковых и речевых навыков происходит в процессе выполнения ряда последовательных заданий (языковых, предречевых, речевых), включающих работу с микротекстами, таблицами и другими средствами наглядности, обеспечивающими поэтапное формирование речевых навыков и умений в чтении,



письме, говорении (монологическая и диалогическая речь) на уровне предложений и микротекстов, а также специально-смоделированных грамматикализованных текстов общенаучного характера. Материал предлагается индуктивным методом для активного и рецептивного (часть лексики) усвоения.

Однако наблюдения за ходом прохождения учащихся второго модуля свидетельствуют о том, что, несмотря на то, что последовательность заданий соответствует логике этапности формирования умственных действий, у учащихся заметно снижается интерес к выполнению заданий, теряется мотивация.

Это можно объяснить тем, что, усвоив значения и смысл предлагаемых лексико-грамматических конструкций еще при прохождении первого модуля и начала второго, учащиеся не видят смысла в выполнении заданий на выработку языковых и речевых навыков, им неинтересно многократное повторение языковых форм моделей, образцов, без чего невозможна автоматизация языковых навыков, а значит, овладение речевой деятельностью невозможно. Очевидно, что у учащихся утрачивается механизм саморегуляции, который срабатывал, когда объектом, подлежащим усвоению, являлся материал (система понятий), который находил опору в личном и смысловом поле обучаемых, в их субъектном опыте.

Рассматривая возможности инициации процесса смыслообразования обучаемых в случаях, когда прямой объект, подлежащий усвоению, представляется малозначимым, неинтересным или снижена общая учебная ситуативная мотивация учащихся, считаем целесообразным использовать так называемый нами метод «косвенных объектов». Таким «косвенным объектом» может служить любой факт, любая проблема, тема и др., входящие в контекст смыслового поля изучаемого материала и имеющие значимость для обучаемого, затрагивающие его субъектный опыт, его личностные смыслы. Так, в данном случае таким косвенным объектом обсуждения в ходе различных диалогических форм может служить сопоставительный анализ языковых средств (морфолого-синтаксических структур) русского языка и родного языка обучаемого или языка-посредника, с помощью которых выражается коммуникативное содержание темы. Учащиеся с энтузиазмом участвуют в диалогах, задают вопросы типа «А как по-английски (по-арабски) дать характеристику предмета, сформулировать определение, с помощью каких глаголов; какой признак лежит в основе характеристики и т. д.», с интересом составляют предложения на своем родном языке, а потом переводят на русский язык, используя необходимые языковые средства, сопоставляют особенности функционирования языковых средств в разных стилях речи в родном и русском языках и т. д. Таким образом, достигается тактическая цель второго модуля – многократное использование языковых средств русского языка в различных коммуникативных смыслообразующих ситуациях реального общения с целью автоматизации языковых и речевых навыков.





Третий модуль каждого блока-темы – коммуникативный – предусматривает комплексное развитие основных видов речевой деятельности, т. е. чтения и конспектирования учебной литературы, репродуктивной монологической и диалогической речи. Информативно-предметную сторону обучения обеспечивают учебные тексты, предназначенные для изучающего чтения, проведения логико-смыслового анализа содержания текста: выделения главной информации, членения текста на смысловые части, составления конспекта, ответов на вопросы, а также пересказа. Предполагаемая работа с текстом имеет важнейшее значение для успешного формирования коммуникативной учебно-профессиональной компетенции будущих студентов, непосредственно готовит их к чтению учебной литературы, участию в семинарских занятиях и т. д. на вузовском этапе обучения.

Таким образом, предлагаемый текст в третьих модулях должен быть или максимально приближен по содержанию, по форме, языковому наполнению к текстам учебных пособий по профильным дисциплинам, но при этом доступным по сложности и объему, соответствовать коммуникативной теме, или носить общенаучный, научно-познавательный характер, содержать значимую для обучаемых информацию, способную инициировать смыслообразовательную деятельность обучаемых.

Так, в созданных нами учебных материалах мы предлагаем тексты: «Вода» (тема I), «Немного об анемии» (тема IV), которые, помимо высокой насыщенности языковыми структурами по изучаемой теме, имеют широкий общенаучный, социально- и субъектно-личностный контексты, множество личностно значимых тем для обсуждения учащимися в качестве косвенных объектов. Тексты «О клетке», «Механическое движение», «Обмен веществ» и др., созданные на основе учебных текстов по профильным дисциплинам, обладают широким научным контекстом, значительным лингвистическим потенциалом, однако, как показывает практика, не вызывают особого интереса у обучаемых. Учащиеся выполняют логическую работу с текстом, отвечают на вопросы, анализируют употребление грамматических средств т. д., но делают это скорее формально, без интереса, т. к. научно-предметная информация уже знакома учащимся из школьного курса, общетеоретических курсов подготовительных факультетов.

Очевидно, что задача состоит в том, чтобы развитие речевых навыков на определенном лексико-грамматическом и научно-предметном материале перевести на личностный смысловой уровень. Практический опыт свидетельствует о том, что это возможно, если будет найден для обсуждения личностно-значимый косвенный объект фоновой информации, стоящий за прямым объектом и обеспечивающий действие механизмов смыслопорождения.

Учитывая вышесказанное, хотелось бы отметить, что в условиях современной гуманистической, субъект-субъектной, личностно-смысловой парадигмы необходимо



комплексное интегративное использование рефлексивных смыслообразующих технологий, смысло-техник, позволяющих интенсифицировать познавательный процесс, способствовать развитию смысловой сферы обучаемых.

### **Литература**

1. *Абакумова И. В.* Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе (психолого-дидактический подход). – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 2003. – 480 с.
2. *Абакумова И. В., Фоменко В. Т.* Дидактический стандарт как метатехнология современного образования // *Российский психологический журнал*. – 2012. – Т. 9. – № 1. – С. 44–54.
3. *Борзова И. А., Панова Э. К., Черненко Е. В.* Пособие по научному стилю речи для студентов-иностранцев. – Ростов-на-Дону, 2008.
4. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. Собрание соч. – М.: Педагогика, 1982. – 487 с.
5. *Леонтьев А. Н.* Потребности, мотивы и эмоции. – М.: Изд-во МГУ, 1971.
6. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл. 2003.
7. *Митрофанова О. Д.* Проблемность и технологии обучения // *Русский язык за рубежом*. – 1998. – № 3.
8. *Bertran Y.* Contemporary theories and practice in education. – Madison, Wisconsin, 1995.
9. *Hall J.* Access through innovation: new colleges for new students. – New York, 1991.