

<https://doi.org/10.30853/filnauki.2018-8-2.44>

Казанцева Светлана Юрьевна

ИНГИБИРУЮЩИЕ ФАКТОРЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

В данной статье обсуждаются актуальные проблемы преподавания иностранного языка в неязыковых вузах Российской Федерации в контексте всевозрастающих требований к результатам иноязычного образования. По итогам анализа работ, рассматривающих отдельные трудности преподавания иностранного языка в неязыковом вузе, выделяется методическая классификация основных ингибирующих факторов модернизации языкового образования в неязыковых вузах, которая может быть использована в целях реформирования образовательной политики высшей школы.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/2/2018/8-2/44.html

Источник

Филологические науки. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2018. № 8(86). Ч. 2. С. 415-419. ISSN 1997-2911.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/2.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/2/2018/8-2/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: phil@gramota.net

ПЕДАГОГИКА

УДК 378.4

Дата поступления рукописи: 12.05.2018

<https://doi.org/10.30853/filnauki.2018-8-2.44>

В данной статье обсуждаются актуальные проблемы преподавания иностранного языка в неязыковых вузах Российской Федерации в контексте всевозрастающих требований к результатам иноязычного образования. По итогам анализа работ, рассматривающих отдельные трудности преподавания иностранного языка в неязыковом вузе, выделяется методическая классификация основных ингибирующих факторов модернизации языкового образования в неязыковых вузах, которая может быть использована в целях реформирования образовательной политики высшей школы.

Ключевые слова и фразы: ингибирующие факторы; неязыковой вуз; языковое образование; модернизация; иностранный язык.

Казанцева Светлана Юрьевна

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова
svetix26199@mail.ru

ИНГИБИРУЮЩИЕ ФАКТОРЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

В настоящее время модернизация в области высшего образования является одной из задач государственной политики в сфере образования. Процесс интеграции России в общеевропейское образовательное пространство предъявляет новые требования не только к системе образования в целом, но и к её отдельным компонентам, в частности к владению языками международного общения, без знания которых полноценное формирование общеевропейского образовательного пространства не представляется возможным в принципе. Как отмечает И. М. Микова, важным условием формирования общеевропейского образовательного пространства является повышение уровня академической мобильности студентов, которая возможна в том случае, если её субъекты свободно владеют английским языком или языком страны пребывания, но, «в свою очередь, это ставит вопрос об организации углубленного изучения английского языка во всех российских вузах, не только языковых или гуманитарных» [11, с. 268].

В свете вышеизложенных условий проблема повышения уровня иноязычной подготовки студентов особенно актуальна для неязыковых вузов страны, поскольку именно неязыковые вузы занимаются подготовкой основной части обучающихся высшей школы. Тем не менее результаты выпускников неязыковых вузов пока все еще далеки от уровня свободного владения иностранным языком, несмотря на многочисленные исследования, направленные на совершенствование методики преподавания иностранного языка в данной сфере [2; 5; 9; 12; 13]. Правоммерно отметить, что требования к уровню владения иностранным языком существенно возросли, если проанализировать нормативно-методическую базу: федеральные государственные образовательные стандарты, примерные программы по иностранному языку и рабочие программы вузов, в которых в качестве основной цели дисциплины «Иностранный язык» выступает формирование иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции для осуществления межкультурной коммуникации. Таким образом, в контексте современных требований во главу угла ставится не столько обучение всем видам речевой деятельности, сколько развитие межкультурной коммуникации средствами иностранного языка [14], что представляет собой пока еще достаточно непростую задачу в условиях всех неязыковых вузов и требует определенных изменений в самом вузе. На основании анализа работ по проблемам преподавания в неязыковых вузах [2; 4; 7-10; 13; 15] нами были выделены следующие ингибирующие факторы модернизации языкового образования в неязыковом вузе, которые целесообразно классифицировать в три основные группы: **объективные ингибирующие факторы** – это те факторы, которые связаны с особенностями организации учебного процесса в конкретном неязыковом вузе; **субъективные ингибирующие факторы** – факторы, которые имеют непосредственное отношение к индивидуальным особенностям обучающихся и **методические ингибирующие факторы**, которые обусловлены содержанием обучения иностранному языку. Рассмотрим каждую группу факторов наиболее подробно.

Ингибирующие факторы, обусловленные особенностями организации учебного процесса в неязыковом вузе, мы относим к **объективным** факторам в силу того, что они предопределяются внутривузовской политикой в отношении организации всей учебной деятельности. Следовательно, они меньше всего поддаются корректировке, поскольку не зависят от самих преподавателей иностранного языка. Перечислим следующие объективные ингибирующие факторы:

- количество учебных часов, выделяемых на дисциплину «Иностранный язык»;
- период обучения иностранному языку;

- количество изучаемых иностранных языков;
- материально-техническая база конкретного вуза или факультета;
- кадровый состав преподавателей иностранного языка.

На недостаток и сокращение учебных часов, выделяемых на изучение дисциплины «Иностранный язык», указывают многие преподаватели, работающие в неязыковых вузах. Несмотря на то, что иностранный язык на федеральном уровне является обязательным предметом во всех вузах страны, количество учебных часов на его изучение варьируется в зависимости от конкретного неязыкового вуза или факультета. Наименьшее количество учебных часов по иностранному языку наблюдается в технических и естественно-научных вузах или факультетах (в среднем, от 170 до 60 аудиторных часов в год). Данная ситуация зачастую объясняется тем, что дисциплина «Иностранный язык» не является профилирующей для обучающихся, что в некоторой степени подрывает академическую и профессиональную значимость данного предмета как предмета базового гуманитарного цикла. Конечно, существуют неязыковые вузы, в которых на иностранный язык выделяется значительно большее количество учебных часов, например, юридический факультет МГУ имени М. В. Ломоносова (420 аудиторных часов в год), а в учебных планах МГИМО(У) количество контактных часов по иностранному языку в год составляет до 1200, т.е. очевидно, что большее количество учебных часов по иностранному языку выделяется в неязыковых вузах социально-гуманитарного профиля, в то время как основная часть неязыковых вузов испытывает недостаток учебных часов, а задачи преподавания учебного курса все больше и больше усложняются в контексте современных требований к уровню владения иностранным языком.

Период обучения иностранному языку в неязыковом вузе не всегда отличается продолжительностью всего курса обучения. Как правило, на изучение иностранного языка в неязыковых вузах отводятся первые два года обучения, в результате чего студенты, которые приходят на первый курс магистратуры, забывают то, чему их учили в бакалавриате [8]. Таким образом, нарушается принцип непрерывности языкового образования, если изучение иностранного языка не поддерживается на протяжении всего периода обучения.

Существует ряд неязыковых вузов, обучение в которых предусматривает обязательное изучение двух иностранных языков: МГИМО(У), Высшая школа экономики, Академия ФСБ, Академия внешней торговли и др. Однако для большинства неязыковых вузов и факультетов характерна ситуация, при которой учебный план предполагает изучение только одного иностранного языка. При этом в большинстве случаев этим единственным иностранным языком выступает английский в силу своего статуса глобального языка международного общения. Таким образом, помимо того, что часть студентов, которая ранее не имела опыт изучения английского языка в школе, теряет возможность совершенствоваться имеющийся лингвистический опыт в рамках профессионально-ориентированного обучения, не говоря уже о том, что доминирование одного иностранного языка в обучении подрывает принцип многоязычия и равенства всех европейских языков [16] и принцип языкового плюрицентризма [1].

Следует также подчеркнуть, что в связи с популяризацией внедрения информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения иностранным языкам, отсутствие соответствующей материально-технической базы может послужить проблемой для отлаженного и бесперебойного использования информационно-коммуникационных технологий и ресурсов интернет-пространства на занятиях по иностранному языку. Следовательно, встает вопрос о материально-техническом оснащении помещений, в которых проводятся занятия по иностранному языку в неязыковых вузах. Всегда ли они отвечают заявленным в рабочих программах описаниям?

В отношении кадрового состава преподавателей целесообразно выделить следующие моменты. Во-первых, преподавателей иностранного языка специально для неязыковых вузов никто не готовит, что приводит к тому, что уже непосредственно в рабочих условиях конкретного неязыкового вуза преподаватель осваивает всю специфику учебного процесса, которая во всех неязыковых вузах не отличается однородностью, не говоря уже о том, что необходимо вникать в язык для специальных целей и постоянно расширять свои фоновые знания в профессиональной области обучающихся. Во-вторых, в свете мировых тенденций современного языкового образования традиционная авторитарная роль преподавателя иностранного языка видоизменилась в силу сдвига субъектно-объектных отношений образовательного процесса в сторону субъектно-субъектных, поставив во главу угла гармоничное развитие личности самого обучающегося, который теперь является не исполнителем, а равноправным участником учебного процесса. В-третьих, преподавателям неязыковых вузов, чьи научные интересы лежат в области лингвистики, особенно важно быть в курсе современных методических исследований, чтобы проектировать методически приемлемую учебную литературу и обеспечивать языковое образование в русле коммуникативности. В-четвертых, на неязыковых факультетах можно редко наблюдать наличие преподавателей-носителей языка, что, возможно, не является важным моментом, но, тем не менее, могло бы служить дополнительным бонусом в кадровом составе преподавателей.

Несмотря на наличие тех или иных объективных ингибирующих факторов, в неязыковом вузе преподаватель также сталкивается с **субъективными** ингибирующими факторами, которые обусловлены индивидуальными особенностями студентов. Следует отметить, что данная группа факторов сложно поддается корректировке, т.к. каждый студент является уникальной личностью с неповторимым набором индивидуальных характеристик, но тем не менее в этом вопросе незначительная корректировка возможна, и многое зависит от педагогического профессионализма преподавателя. К самым частотным субъективным факторам неязыкового вуза можно отнести следующие:

- исходный уровень владения иностранным языком;
- мотивация к изучению иностранного языка;
- метапредметные навыки и умения.

Одним из самых затрудняющих моментов в процессе преподавания иностранного языка в неязыковом вузе является тот факт, что студенты приходят с совершенно разным уровнем иноязычной подготовки. Как правило, кафедры иностранного языка стараются распределить имеющихся студентов на группы в зависимости от исходного уровня владения иностранным языком студента. Но в случае если студенты подразделяются на группы в зависимости от специализации, то в рамках одной группы преподаватель будет вынужден иметь дело со студентами, имеющими разные уровни владения иностранным языком. Слабая школьная подготовка по иностранному языку является нередким явлением. Также правомерно отметить, что если результаты ЕГЭ по иностранному языку не являются обязательными при поступлении в тот или иной вуз, то в последние годы средней школы абитуриент сконцентрирован на усиленной подготовке только по тем предметам, по которым требуется сдавать ЕГЭ. Следовательно, снова нарушается принцип равномерности, и в обучении иностранному языку может образоваться перерыв.

Многие исследователи отмечают у студентов неязыковых вузов низкий уровень мотивации к изучению иностранного языка, особенно если в прошлом обучающиеся имели негативный опыт обучения, или если они рассматривают иностранный язык как ненужный для их дальнейшей профессиональной деятельности. Поддержание и повышение учебной мотивации к изучению иностранного языка порой составляет не самую простую задачу для преподавателя, который поэтому должен уметь поддерживать постоянный интерес к своему предмету, а также формировать у студентов чувство уверенности в успехе обучения иностранным языком.

Нельзя не отметить тот факт, что, попадая в новое учебное заведение, студенты вынуждены адаптироваться к учебным условиям высшей школы и, соответственно, вынуждены справляться с большим объемом самостоятельной работы, успех выполнения которой во многом зависит от метапредметных (общеучебных) навыков и умений. Иностраный язык в этом отношении служит определенным индикатором, который проясляет степень сформированности метапредметных навыков и умений, т.к. изучение иностранного языка, особенно в условиях малого количества учебных часов, требует от обучающихся готовность к максимальной автономии и усиление самообразовательного потенциала.

Последняя группа ингибирующих факторов включает **факторы методического характера**, обусловленные содержанием обучения иностранному языку в неязыковом вузе. К таковым следует отнести вопросы касательно тематического содержания дисциплины (включая сферы общения, ситуации и т.д.), учебно-методическое обеспечение по самостоятельной работе обучающихся, фонды оценочных средств, основную учебную литературу и др., в том случае, если вышеперечисленные компоненты методически не способствуют формированию иноязычной коммуникативной компетенции. Например, форма итогового контроля в некоторых неязыковых вузах продолжает носить традиционный характер и содержит такие задания, как письменный перевод текста по специальности со словарем или чтение текста с вопросно-ответными заданиями. В этом отношении следует отметить уникальный опыт внедрения новой системы итогового контроля на биологическом факультете МГУ имени М. В. Ломоносова, которая отныне представляет собой комплекс заданий, смоделированных в формате международных сертификационных экзаменов по английскому языку [6]. Новый формат итогового экзамена позволяет осуществить контроль иноязычной коммуникативной компетенции по всем видам речевой деятельности, более того, тематика всех заданий носит преимущественно профессионально-ориентированный характер. Подробно ознакомиться с содержанием и форматом итогового экзамена по иностранному языку можно на сайте биологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова [3]. Результаты каждого блока заданий равномерно оцениваются по специально разработанным критериям и шкалам оценивания, что обеспечивает прозрачность всей системы итогового контроля, что особенно важно для обучающихся. Внедрение новой системы итогового контроля позволило кафедре английского языка на биологическом факультете Московского университета выйти на качественно новый уровень иноязычной подготовки обучающихся и соотносить процесс обучения в соответствии с современными требованиями к иноязычной подготовке выпускников, которые должны владеть иностранным языком на уровне не ниже B2 по общеевропейской шкале. Опыт внедрения итоговой аттестации по иностранному языку в формате международного экзамена, возможно, было бы полезным перенять и другим неязыковым вузам или факультетам, занимающимся подготовкой естественно-научных специальностей.

Тематическое содержание дисциплины «Иностраный язык» также требует тщательной методической работы, которая должна учитывать следующие факторы. Во-первых, контекст неязыкового вуза автоматически задает необходимость учета профессионально-ориентированного подхода, что, в свою очередь, требует изучение профессионального контекста деятельности будущих выпускников. Однако осуществление профессиональных междисциплинарных связей не должно игнорировать потенциал дисциплины «Иностраный язык» как предмета гуманитарного цикла, способствующего гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса в целом. Во-вторых, содержание дисциплины «Иностраный язык» в рабочих программах неязыковых вузов, как правило, ориентируется на общетематические блоки, представленные в примерных программах по иностранному языку, рекомендуемых для неязыковых вузов, и здесь, при разработке непрофессиональных блоков, необходимо помнить, что нежелательно дублировать темы, фигурирующие в школьной программе курса иностранного языка, особенно в условиях дефицита учебных часов.

Что касается учебной литературы по иностранному языку в неязыковых вузах, то нельзя не признать, что в настоящее время данная методическая составляющая является одним из самых слабо разработанных инструментов учебного процесса. Очевидно, что основная учебная литература является неотъемлемым компонентом в процессе реализации учебного курса по иностранному языку, поскольку именно она является базовым инструментом обеспечения учебного процесса как для преподавателя, так и для обучающихся. Следовательно, именно учебная литература задает основную траекторию учебного процесса и является отражением используемых

методов и концептуальных основ современной теории и методики обучения иностранным языкам. Однако анализ многочисленных учебных пособий для неязыковых вузов показывает, что при создании учебной литературы авторы далеко не всегда руководствуются современными ориентирами методической науки. В частности, учебная литература во многих неязыковых вузах продолжает моделироваться по образу и подобию старых учебных пособий, которые содержат преимущественно текстовый материал по тематике профессиональной направленности, вопросно-ответные задания, а также упражнения лексико-грамматического характера. Таким образом, данные учебные пособия не являются методически приемлемыми, т.к. они смоделированы без учета современных мировых тенденций языкового образования и национальных приоритетов языкового образования. Более того, учебная литература устаревшего типа не способна обеспечить формирование иноязычной коммуникативной компетенции в единстве всех её компонентов, поскольку вследствие избытка лексико-грамматических заданий или заданий на перевод зачастую полностью отсутствуют задания, формирующие культуру восприятия аудио- или видеотекста. Недостаток последнего свидетельствует об отсутствии опоры учебной литературы на ресурсы Интернета и информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), использование которых может быть направлено на компенсацию нехватки учебных часов, если методически грамотно организовать самостоятельную работу с использованием ИКТ. Обучение переводу в учебной литературе неязыковых вузов, как правило, построено без учета обучения переводу как двуязычной коммуникативной деятельности. Также следует отметить, что в существующей учебной литературе не всегда присутствуют задания, которые ориентированы на обучение нормам и этике профессионального межкультурного общения, не говоря уже о том, что в силу превалирования лексико-грамматического аспекта практически отсутствуют проблемно-познавательные задания, в то время как, используя высокий интеллектуальный потенциал студентов неязыковых специальностей, существуют большие возможности для их проектирования. Также большой методической лакуной являются учебные пособия по самообразованию, которые в принципе отсутствуют, несмотря на официальные теоретические заявления об усилении самообразовательной доминанты в отечественном образовании. Таким образом, моделирование профессионально-ориентированной учебной литературы пока все еще представляет весьма трудоемкую методическую проблему и требует особого внимания в целях соответствия современным целям языкового образования.

В заключение следует подчеркнуть, что выделенная нами классификация ингибирующих факторов не означает, что все вышеперечисленные факторы характерны для каждого неязыкового вуза – данная классификация представляет общую совокупность трудностей, и в каждом отдельно взятом неязыковом вузе или факультете те или иные факторы могут иметь место в большей или меньшей степени. Тем не менее, данная совокупность ингибирующих факторов осложняет модернизацию языкового образования в неязыковом вузе, что, в свою очередь, приводит к неудовлетворительным результатам. Поэтому, проблемы оптимизации преподавания иностранного языка в неязыковых вузах требуют особого внимания не только со стороны преподавателей и методистов, но и со стороны специалистов управленческого сектора образования. Одним из возможных решений по устранению ряда ингибирующих факторов может стать перевод дисциплины «Иностранный язык» в разряд профилирующих для всех неязыковых специальностей.

Список источников

1. **Бим И. Л.** Языковой плюрализм – веление времени // Преподаватель. 2001. № 1. С. 7-9.
2. **Данилина Е. А.** Оптимизация процесса обучения иностранным языкам в неязыковом вузе в соответствии с новым государственным стандартом // Автомобиле- и тракторостроение в России: приоритеты развития и подготовка кадров: материалы международной научно-технической конференции Ассоциации автомобильных инженеров (ААИ), посвященной 145-летию МГТУ «МАМИ»: в 12-ти кн. М.: МГТУ «МАМИ», 2010. Кн. 12. С. 207-209.
3. **Демонстрационный вариант контрольно-измерительных материалов итогового сертификационного экзамена по английскому языку за курс бакалавриата для студентов биологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова** [Электронный ресурс]. URL: <http://www.bio.msu.ru/dict/view.php?ID=374> (дата обращения: 12.05.2018).
4. **Епифанова М. П.** Обучение иноязычной коммуникативной компетенции на основе формирования у студентов личного качества амбициозности: автореф. дисс. ... к. пед. н. Пятигорск, 2010. 20 с.
5. **Завьялова А. Г.** О некоторых причинах несовершенного владения иностранным языком студентами неязыкового вуза // Известия Байкальского государственного университета. 2016. № 2. С. 191-196.
6. **Казанцева С. Ю.** Экзамен международного формата как средство итогового контроля иноязычной компетенции студентов лингвистических специальностей // Магия ИННО: новое в исследовании языка и методике его преподавания: материалы Второй научно-практической конференции: в 2-х т. М.: МГИМО-Университет, 2015. Т. 2. С. 133-137.
7. **Кожарская Е. Э.** Современный курс языка для специальных целей на примере пособия по английскому языку для студентов-биологов // Языки в современном мире: материалы V международной конференции: сборник: в 2-х ч. / отв. ред. М. К. Гуманова. М.: КДУ, 2006. Ч. 1. С. 333-338.
8. **Лопатина Ю. В.** Обучение студентов неязыкового вуза профессионально-ориентированному общению на английском языке: дисс. ... к. пед. н. Ярославль, 2005. 182 с.
9. **Малетина Л. В., Матвеевко И. А., Сипайлова Н. Ю.** Иноязычное образование в неязыковом вузе – развитие, проблемы, перспективы // Известия Томского политехнического университета. 2006. Т. 309. № 3. С. 236-240.
10. **Мелёхина Е. А.** Проблема целеполагания в обучении иностранным языкам для профессиональных целей // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 109. С. 28-36.
11. **Микова И. М.** Понятие и сущность академической мобильности студентов // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 10. С. 266-273.
12. **Назарова Н. А.** Развитие профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковых вузах // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2014. № 1 (2). С. 47-49.
13. **Покушалова Л. В.** Формирование иноязычной профессионально-ориентированной компетенции у студентов технического вуза // Молодой ученый. 2011. Т. 2. № 3. С. 151-154.

14. Сафонова В. В. Коммуникативное образование средствами соизучаемых языков в современной высшей школе: концептуальные основы, проблемы и перспективы развития // Традиции и инновации в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе: материалы межвузовской научно-практической конференции (г. Москва, 8 апреля 2016 г.) / отв. ред. М. А. Чигашева, А. М. Ионова; Моск. гос. ин-т междунар. отношений (ун-т) М-ва иностр. дел Рос. Федерации, каф. немецкого языка. М.: МГИМО-Университет, 2016. С. 18-28.
15. Холодилова М. В. К вопросу выбора методов обучения английскому языку на неязыковых факультетах // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2006. № 1. С. 202-205.
16. **Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions 2005** [Электронный ресурс]. Paris, 2005. URL: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=31038%26URL_DO=DO_TOPIC%26URL_SECTION=201.html (дата обращения: 12.05.2018).

INHIBITING FACTORS OF LANGUAGE EDUCATION MODERNIZATION AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

Kazantseva Svetlana Yur'evna
Lomonosov Moscow State University
svetix26199@mail.ru

The article discusses the current problems of teaching a foreign language at non-linguistic universities of the Russian Federation in the context of the increasing requirements concerning the results of foreign-language education. Basing on the analysis of the works that consider some difficulties of teaching a foreign language at a non-linguistic university, the author presents the methodological classification of the main inhibiting factors of language education modernization at non-linguistic universities, which can be used to reform the educational policy of higher education.

Key words and phrases: inhibiting factors; non-linguistic university; language education; modernization; foreign language.

УДК 378.016:811.111

Дата поступления рукописи: 22.04.2018

<https://doi.org/10.30853/filnauki.2018-8-2.45>

В статье рассматриваются вопросы использования англоязычного юмористического дискурса в преподавании английского языка студентам вузов, а также обсуждаются возможности обучения на данном материале основам риторики, дискурсивного анализа, лингвокогнитивного анализа. Исследуя лингводидактический потенциал, делается вывод о возможности использования текстов юмористического характера в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Знакомство студентов с подобными текстами способствует расширению кругозора учащихся, приобретению знаний и представлений о национально-культурной специфике изучаемого языка. В работе приведены примеры использования юмористических текстов на занятиях по английскому языку.

Ключевые слова и фразы: юмористический дискурс; лингвокогнитивный анализ; иноязычная коммуникативная компетенция; культурная компетенция; дискурсивный анализ.

Соколова Наталья Сергеевна, к. филол. н.
Санкт-Петербургский государственный университет
nssoko@yahoo.com

ИЗУЧЕНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ЮМОРИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Изучению юмора посвящено множество работ отечественных и зарубежных исследователей в различных областях научного знания. Юмор изучали с точки зрения культурологии, философии, психологии, лингвистики, эстетики (В. Раскин, С. Аттардо, Г. Ритчи, М. А. Кулинич, А. Бергон, Э. Фрейд, М. Минский, М. А. Панина, В. В. Елисеева, Е. Я. Шмелева, А. Д. Шмелев). Однако потенциал юмористического дискурса для обучения английскому языку и для формирования иноязычной коммуникативной компетенции остается малоизученным. Цель данной статьи – обосновать возможность и целесообразность использования англоязычных юмористических текстов типа “joke” в обучении студентов вузов английскому языку на семинарских занятиях по лингвострановедению, лингвокультурологии, что определяет актуальность данной статьи. Значительное внимание уделяется определению возможных преимуществ использования текстов данного типа в обучении студентов языковых и неязыковых вузов разговорному английскому языку.

Понимая юмористический дискурс как процесс взаимодействия языковой личности в ее речемыслительной и познавательной деятельности с окружающей реальностью [13], юмор представляется перспективным материалом именно в процессе обучения иностранному языку, т.к. позволяет решить ряд лингводидактических задач обучения. В соответствии с культуроведчески-ориентированным подходом к изучению иностранных языков, можно заключить, что юмористический дискурс обладает значительным языковым и лингвострановедческим потенциалом. В любом тексте, и в юмористическом тексте в частности, «находит отражение результат дискурсивного мышления» [2, с. 29], т.е. можно сделать вывод о том, что текст является продуктом и воплощением динамического процесса англоязычного юмористического общения как одного из видов