

Социолингвистические и методические основы структурирования специализированной модели обучения русскому языку как средству делового общения в сфере туристических услуг

© доктор педагогических наук *Л. П. Клобукова*,
доктор педагогических наук *И. В. Михалкина*, 1998

Одной из весьма актуальных проблем современной лингводидактики является задача структурирования базовых и специализированных моделей обучения русскому языку как средству делового общения. В соответствии с личностно-деятельностным подходом, возобладавшем в последние десятилетия в теории и практике преподавания РКИ, все методические решения (такие, как отбор, организация и презентация учебного материала, приемы обучения, система заданий и др.) преломляются сквозь призму личности учащегося — мотивов изучения русского языка, его социально обусловленных коммуникативных потребностей и индивидуально-психологических особенностей. В то же время анализ мотивов изучения русского языка как средства делового общения позволил выделить целый ряд категорий учащихся, серьезно отличающихся по тем целям и задачам, которые они преследуют, приступая к изучению русского языка как средства делового общения. Гетерогенность коммуникативных потребностей учащихся обусловлена многими факторами: 1) различным субординационным положением обучаемых (от генерального директора/президента организации до менеджера среднего звена и стажера), 2) различными социально-коммуникативными ролями (например, сотрудник обслуживающего персонала, клиент, партнер фирмы и др.), 3) разной профессиональной ориентацией (ср.: бухгалтер и менеджер по рекламе и связям с общественностью), 4) специализацией организации, которую представляют учащиеся (ср.: фирма «Боинг» и туристическое агентство, рекрутинговая компания и гостиничный комплекс). Абсолютно очевидно, что здесь деловое общение будет происходить в разных сферах деятельности, на самые разные темы и в разных ситуациях.

С учетом подобного экстралингвистического контекста представляется целесообразным разграничить базовую и специализированные модели обучения русскому языку как средству делового общения. Базо-

вая модель аккумулирует общие для всех названных групп учащихся компоненты коммуникативного и языкового характера, в рамках базовой модели методист планирует (а преподаватель формирует) базовый портрет языковой личности учащегося. В границах специализированных моделей обучения планируются специализированные (модульные) портреты языковой личности, или вариативные модификации базового портрета языковой личности учащегося.

В данной статье впервые делается попытка предложить некий алгоритм структурирования специализированной модели обучения русскому языку как средству делового общения. На наш взгляд, в качестве обязательных технологических шагов могут быть названы следующие: 1) проведение социологического анализа с целью определения структуры контингента потенциальных учащихся (выявление и описание их социально-коммуникативных ролей, профессиональной специализации и субординационного положения); 2) изучение коммуникативных потребностей каждой из выделенных категорий учащихся; 3) определение коммуникативного содержания обучения, 4) создание учебной программы, 5) выявление специфики организации учебного процесса. Продемонстрируем эти положения на материале обучения русскому языку как средству делового общения в сфере туристических услуг.

На основании проведенного авторами анализа мотивов изучения русского языка в указанных целях были выделены 3 группы иностранных учащихся, характеризующиеся ярко выраженными прагматическими мотивами (“инструментальная мотивация”):

а) представители иностранных туристических агентств, которые сотрудничают с российскими туристическими фирмами-посредниками, представляющими их интересы на российском рынке (собственно профессиональное общение);

б) сотрудники зарубежных туристических фирм, работающих на российском рынке без посредников (официально-деловое и обиходно-деловое общение);

в) сотрудники экскурсионных бюро, музеев, гостиниц, ресторанов, санаторно-курортных учреждений, сферы торговли, осуществляющие непосредственное обслуживание российских клиентов на территории своей страны (повседневное и обиходно-деловое общение).

Коммуникативные потребности представителей каждой группы коррелируют с коммуникативными потребностями российских туристов и отличаются большим разнообразием. Кроме того, коммуникативные потребности представителей первых двух групп связаны с соответст-

вующими потребностями деловых партнеров-профессионалов. Так, например, представители первой группы используют русский язык как средство делового общения в основном при взаимодействии со своими российскими коллегами. При этом значительная роль принадлежит письменной форме коммуникации: подготавливаются различного рода рекламные материалы, заключаются договоры, осуществляется деловая переписка посредством факсимильной связи и др. Устная форма коммуникации протекает в рамках официально-делового общения с партнерами, в основном по телефону.

Отличительной особенностью представителей второй группы иностранных учащихся является то, что они живут и работают в условиях языковой (русской) среды, т.е. испытывают коммуникативные потребности как в сфере делового, так и повседневного общения. Выполняя свои профессиональные обязанности, представители зарубежных туристических фирм, работающих в России, участвуют во взаимодействии с юридическими лицами: банками, транспортными агентствами, страховыми компаниями. И в этом случае они вступают в официально-деловое общение, в процессе которого большая роль отводится оформлению различного рода документов, то есть письменной форме речи. При этом можно выделить три вида письменной формы речи, актуальные для данного контингента учащихся. Во-первых, записи репродуктивного характера, требующие владения техникой письма и связанные с навыками выборочного чтения (выписки из различного рода правовых и организационных документов); записи, вносимые в бланки готовых документов (доверенности, типовые договоры, банковские форматы, платежные поручения, счета-фактуры, проездные документы, страховые полисы, визы, ваучеры и т.д.). Во-вторых, записи репродуктивно-продуктивного характера (телефонограммы, заметки, делаемые во время деловых встреч, переговоров, рабочих совещаний на основании чужой речи). В-третьих, письменная речь продуктивного характера (бизнес-планы, коммерческие предложения, письма-факсы, протоколы о намерениях, соглашения о сотрудничестве, договоры и т.д.).

Оформлению всех перечисленных документов предшествует устная форма делового общения, которая для рассматриваемой группы учащихся более актуальна, чем для представителей первой группы, поскольку условия реальной коммуникации диктуют необходимость вступления в личные контакты.

В то же время профессиональная деятельность сотрудников зарубежных туристических фирм, работающих на российском рынке, со-

пряжена не только с официально-деловым общением, но и с обиходно-деловым. Обиходно-деловое общение осуществляется в основном в устной форме при взаимодействии с туристами — физическими лицами. И в этом случае от стратегии и тактик речевого поведения сотрудника, выступающего в роли туроператора, во многом зависит конечный результат деятельности фирмы.

В процессе общения с клиентом сотрудник турфирмы должен прежде всего адекватно предъявить собственно предметную информацию — рассказать о фирме, о предоставляемых услугах, об условиях сотрудничества (источником данной информации обычно являются печатные рекламные материалы). Таким образом, важную роль приобретает предметная компетенция сотрудника на русском языке. Этот структурный компонент коммуникативной компетенции непосредственно связан с другим ее компонентом — цивилизационным. Сотруднику туристической фирмы насущно необходимы знания о традициях организации отдыха в России, о характере интересов представителей разных социальных групп, их материальных возможностях и т.д. Не менее важен социолингвистический компонент коммуникативной компетенции: умение выстраивать программу речевого поведения и вербально реализовывать ее адекватно конкретному социальному контексту общения.

Следует отметить большую значимость уровня сформированности у представителей данного контингента учащихся речевой и стратегической компетенции. Особую роль в данном случае приобретает уровень сформированности навыков и умений диалогической формы общения. К основным умениям диалогической формы общения в рассматриваемом контексте делового взаимодействия относятся следующие: умения установить контакт с собеседником, выяснить индивидуальные потребности клиента, в максимально корректной форме определить его материальные возможности, выразить совет, заинтересовать, убедить в сотрудничестве и др.

Результат коммуникации зависит от выбора вербальных реализаций интенций и использования формул русского речевого этикета, адекватных условиям ситуации общения. Кроме того, диалогическая форма общения в рассматриваемом случае нередко осуществляется по телефону, что требует знаний определенных норм ведения деловой беседы по телефону.

Наибольшей гетерогенностью коммуникативных потребностей характеризуется третья группа учащихся. Так, например, для экскурсовода актуальна монологическая форма устной речи репродуктивно-

продуктивного характера. Рецептивная же речевая деятельность весьма ограничена, поскольку речевое поведение экскурсантов отличается высокой степенью прогнозируемости. Что же касается, например, речевого поведения сотрудников гостиниц, то они испытывают коммуникативные потребности, связанные в основном с диалогической формой общения.

Таким образом, одной из важнейших задач теории и практики обучения русскому языку как иностранному в сфере туристических услуг является определение для каждой из выделенных групп учащихся коммуникативного содержания обучения, адекватно отражающего реальную коммуникацию.

Выявленные отличия в коммуникативном содержании обучения вышеуказанных трех групп иностранных учащихся обуславливают необходимость осмыслить специфику организации учебного процесса в каждом отдельном случае. Можно сказать, что в теории и практике преподавания РКИ в сфере туристических услуг должны выкристаллизоваться три различные подсистемы обучения, адекватные коммуникативным потребностям трех выделенных нами контингентов учащихся. Под системой обучения мы понимаем целостную, иерархически организованную совокупность компонентов учебного процесса, таких, как подход к обучению, цели и задачи, содержание обучения, принципы, условия, методы и средства обучения.

Теоретической базой построения системы обучения во всех трех случаях мог бы быть уже упоминаемый выше личностно-деятельностный подход (пожалуй, это единственный компонент системы обучения, который целесообразно, на наш взгляд, использовать в работе со всеми контингентами учащихся; другие же из перечисленных выше компонентов являются величинами переменными). Достоинства этого подхода неоспоримы. Он предполагает максимальный учет потребностей, мотивов, целей и задач учащегося, его индивидуальных особенностей: психологических, возрастных, национальных и др. Не менее важно то, что учебный процесс в рамках данного подхода носит деятельностный характер — объектом обучения является речевая деятельность, направленная на постановку и решение конкретной экстралингвистической задачи. Личностно-деятельностный подход ориентирует занятия по русскому языку на обучение общению в устной или письменной его форме, что предполагает решение проблемных задач, широкое использование коллективных форм работы, заданий, воссоздающих значимые для обучающихся ситуации, возникающие в сфере туристиче-

ских услуг, овладение языковой формой в неразрывной связи с ее функционированием в речи.

Отличия в коммуникативных потребностях трех выделенных групп учащихся, охарактеризованные выше, обуславливают специфику таких компонентов системы обучения, как цели, задачи, содержание обучения. Наиболее объемным является содержание обучения второй группы учащихся — зарубежных специалистов, живущих в России и работающих на российском рынке туристических услуг без посредников. Идеальная модель обучения данной категории учащихся предполагает формирование у них коммуникативной компетенции в объеме Второго уровня общего владения РКИ (ТРКИ-2 в рамках российской государственной системы тестирования), то есть достаточно высокого уровня коммуникативной компетенции, позволяющего иностранцу удовлетворять свои коммуникативные потребности во всех сферах общения, а также вести профессиональную деятельность на русском языке. Кроме того, учащиеся второй группы обычно тестируются на получение сертификата Второго (основного) уровня владения русским языком как средством делового общения (ОУДО). Другими словами, уровни их языковой подготовки в плане общего владения русским языком и владения языком в специальных целях практически совпадают.

Иная лингвометодическая реальность имеет место при определении объема содержания обучения иностранных учащихся первой группы. Обычно он соответствует материалу, предусмотренному стандартом Базового уровня общего владения РКИ (ТБУ в рамках российской государственной системы тестирования). Успешное прохождение тестирования по данному уровню свидетельствует о начальном уровне коммуникативной компетенции, который позволяет иностранцу удовлетворять свои базовые коммуникативные потребности в ограниченном числе ситуаций социально-бытовой и социально-культурной сфер общения.

Что же касается аспекта “Русский язык в сфере делового общения”, то в работе с данным контингентом учащихся, как уже отмечалось, особое внимание уделяется письменным жанрам делового общения, а также специфике делового общения по телефону. При этом аутентичный текстовый материал, актуальный для данных типов делового общения, соответствует Второму уровню (ОУДО) в системе уровней владения русским языком как средством делового общения. Как видим, такие “ножницы” в объеме коммуникативной компетенции учащихся в сфере общего владения РКИ и в сфере использования русского языка как средства делового общения обусловлены экстралингвистическими обстоя-

тельствами: особенностями коммуникативных потребностей первой группы учащихся.

Большая специфика в объеме содержания обучения наблюдается у учащихся третьей группы, которые вступают с носителями русского языка в коммуникацию особого рода: она характеризуется узким, четко очерченным кругом решаемых на русском языке речевых задач. Поэтому сотрудникам гостиниц, ресторанов, сферы торговли, осуществляющим непосредственное обслуживание российских клиентов на территории своей страны, обычно бывает достаточно овладеть русским языком на Базовом, а порой и на Элементарном уровне (ТЭУ — в рамках российской государственной системы тестирования), который позволяет иностранцу удовлетворять элементарные коммуникативные потребности в ограниченном числе ситуаций повседневного общения.

Говоря о различиях в системах обучения русскому языку в сфере туристических услуг трех выделенных нами групп иностранных граждан, необходимо остановиться на проблеме выбора соответствующих принципов и методов обучения. При работе со второй группой учащихся прекрасно зарекомендовал себя сознательно-практический метод, с позиций которого исходным пунктом овладения языком считается приобретение знаний (языковой базы), а конечной целью является формирование (на основе приобретенных знаний) речевых навыков и умений. Формирование речевых действий и операций разбивается на ряд последовательных этапов: осознанная деятельность — сознательный контроль — автоматизированная деятельность. Подобная система работы, характерная для сознательно-практического метода обучения и названная А.А. Леонтьевым путем “сверху вниз”, дает хорошие результаты при обучении второй группы учащихся. Этот путь — усвоение языка через сознательное овладение действиями и операциями с последующей интенсивной тренировкой для формирования необходимых речевых умений — обуславливает ведущую роль принципа сознательности в обучении данного контингента учащихся.

Что же касается, например, третьей группы иностранных учащихся с “нулевым уровнем” владения русским языком, то для работы с данным контингентом выбирается, как правило, краткосрочная форма обучения и такие методы обучения, как аудиовизуальный и аудиолингвальный; в ряде случаев используются также различные интенсивные методы обучения. Именно эти методы дают неплохие результаты в случае обучения языку в сжатые сроки на ограниченном лексико-грамматическом материале, характерном для разговорной и обиходно-

деловой речи. Данные методы диктуют свои требования к выбору средств обучения: в учебном процессе широко используются средства зрительной и слуховой наглядности, магнитофонные записи живой разговорной и обиходно-деловой речи; новый материал вводится преимущественно со слуха.

Охарактеризованные методы обучения обуславливают также использование соответствующих методических принципов: принципа опоры на разговорную речь, принципа устного опережения, принципа ситуативности, работы по моделям и речевым образцам и др. Так как главной целью обучения является практическое овладение языком как средством коммуникации в тщательно отобранных ситуациях общения, то в качестве средств обучения привлекаются в основном диалогические тексты соответствующего содержания. Сначала учащиеся начинают понимать речь на слух, затем отрабатывают навыки ее воспроизведения; чтению и письму отводится в значительной степени вспомогательная роль (исключения составляют отдельные сорта письменных текстов, таких, как счет, анкета клиента гостиницы и др.). Грамматический материал строго минимизируется и предьявляется в виде моделей и речевых образцов.

Таким образом, контингент иностранных граждан, заинтересованных в изучении русского языка для его использования в сфере туристических услуг, не является монолитным по своим целям и задачам, что обуславливает необходимость разработки различных специализированных моделей обучения (как минимум для трех больших категорий иностранных учащихся). Детальное описание коммуникативных потребностей этих групп учащихся, отбор адекватного содержания обучения, создание необходимых средств обучения, подготовленных в соответствии с оптимальными для той или иной категории учащихся методами и принципами обучения, — важная задача современной российской и зарубежной теории и практики преподавания русского языка как иностранного.