

Нижегородский государственный лингвистический
университет им. Н. А. Добролюбова

НОВЫЕ ПОДХОДЫ В ЛИНГВИСТИКЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Коллективная монография



Нижний Новгород
2020

УДК 378.1:81
ББК 74.489+81
Н76

Печатается по решению редакционно-издательского совета ФГБОУ ВО НГЛУ

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой английской филологии
ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет» *С. К. Гураль*;

доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода
ФГБОУ ВО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет» *Т. С. Серова*

Научный редактор:

Б. А. Жигалев

Авторский коллектив:

Ариян М. А. (гл. I), Безукладников К. Э. (гл. III, IV),
Глумова Е. П. (гл. II), Жигалев Б. А. (гл. III, IV),
Крузе Б. А. (гл. III, IV), Крылов Э. Г. (гл. V),
Леушина И. В. (гл. VI), Мосина М. А. (гл. VII),
Обдалова О. А. (гл. VIII), Оберемко О. Г. (гл. IX),
Сорокоумова Г. В. (гл. X), Сохранов-Преображенский В. В. (гл. XI),
Чикнаверова К. Г. (гл. XII), Шимичев А. С. (гл. XIII)

Н76 **Новые подходы в лингвистике и педагогическом образовании** (= New Approaches in Linguistics and Pedagogical Education): коллективная монография / отв. ред. Р. М. Шамилов. — Нижний Новгород: НГЛУ, 2020. — 212 с.

ISBN 978-5-85839-347-4

Коллективная монография посвящена актуальным проблемам лингводидактики и методики преподавания иностранных языков в школе и ВУЗе в условиях модернизации и цифровизации. Представленные материалы освещают современные тренды лингвометодической подготовки учителя иностранного языка, обеспечения психологической безопасности, формирования ценностной парадигмы и повышения мотивации обучающихся на разных ступенях образования. Монография отражает новейшие результаты научных исследований и передовой опыт отечественных ученых в области педагогического образования и методики преподавания иностранных языков.

Издание адресовано преподавателям, аспирантам, докторантам и студентам педагогических направлений подготовки.

УДК 378.1:81
ББК 74.489+71

ISBN 978-5-85839-347-4

© Коллектив авторов, 2020
© НГЛУ, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ГЛАВА I

Педагогическое образование как фактор ценностно-смыслового развития студентов магистратуры

Ариян М. А. 5

ГЛАВА II

Модель формирования региональной компетенции будущего учителя иностранных языков

Глумова Е. П. 17

ГЛАВА III

Международные практики обеспечения психологической безопасности воспитательной деятельности и формирования духовно-нравственных ценностей обучающихся в школьном и вузовском лингвистическом образовании

Жигалев Б. А., Безукладников К. Э., Крузе Б. А. 35

ГЛАВА IV

Способы повышения мотивации при овладении иностранным языком в школе и вузе в условиях воспитательной деятельности и формирования духовно-нравственных ценностей обучающихся

Жигалев Б. А., Безукладников К. Э., Крузе Б. А. 49

ГЛАВА V

Об интеграции языкового и профессионального обучения в неязыковом вузе

Крылов Э. Г. 60

ГЛАВА VI

Основные тренды лингвопрофессионального образования в неязыковом вузе

Леушина И. В. 77

ГЛАВА VII

Реализация диалогического подхода к целостной лингвометодической подготовке учителя иностранного языка

Мосина М. А. 95

ГЛАВА VIII

Когнитивно-дискурсивный подход как методологическая основа формирования межкультурной компетенции в современном иноязычном образовании

Обдалова О. А. 103

ГЛАВА IX

Осуществление межкультурного диалога как фактор успешного иноязычного профессионального общения

Оберемко О. Г. 129

ГЛАВА X

Учет психологических особенностей современных студентов в учебно-воспитательном процессе вуза

Сорокоумова Г. В. 144

ГЛАВА XI

Интерактивная поисковая деятельность как основа культурно-смысловой самоорганизации личности в условиях цифровой трансформации лингвистического образования

Сохранов-Преображенский В. В. 156

ГЛАВА XII

Прогнозирование, выявление и профилактика ошибок в речи обучающихся как лингводидактическая проблема (на материале языка для специальных целей)

Чикнаверова К. Г. 174

ГЛАВА XIII

Творческие виды деятельности как основа обучения иностранным языкам на начальном этапе

Шимичев А. С. 187

АННОТИРОВАННОЕ СОДЕРЖАНИЕ МОНОГРАФИИ 196

THE ANNOTATED CONTENT OF THE MONOGRAPH 201

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА 206

KEYWORDS 208

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 210

LIST OF CONTRIBUTORS 211

Глава I

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ

1. Введение

В последние десятилетия в российском педагогическом сообществе всё более отчётливо обозначается потребность в качественном изменении модели высшего образования, которую необходимо трансформировать с учётом перспективы развития высшей школы. Изменения в образовательной политике государства в сфере педагогического образования зафиксированы в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование», который ориентирует педагогические вузы страны на подготовку мотивированных, грамотных, конкурентоспособных педагогов, уровень профессионализма которых позволяет им реализовывать в своей деятельности запросы общества.

Истинной целью и содержанием педагогического образования является открытие смыслов, которые остаются с человеком на всю жизнь и реализуются в ходе решения всевозможных профессиональных и личностных задач. Они выступают как ценностно-смысловой стержень и мощный стимул дальнейшего развития. В связи с утверждением антропоцентрического подхода и смены репродуктивной парадигмы высшего образования на креативную подготовка педагогических кадров в высшем учебном заведении должна быть нацелена на формирование критически и креативно мыслящей личности, обогащённой опытом решения личностно и профессионально значимых задач, готовой к адекватному социально-профессиональному взаимодействию. Современная система образования в высшей профессиональной школе, таким образом, характеризуется ранним погружением студентов в профессиональный контекст, приматом ценностно-смыслового развития и приобретения социально значимых качеств личности студентов – будущих педагогов.

2. Цель и методы исследования

Целью статьи является систематизация обозначившихся подходов к модернизации содержания и методов педагогического образования в высшей школе в контексте ценностно-смысловой парадигмы с учётом долгосрочной перспективы. В ходе исследования используются методы теоретического анализа психолого-педагогической и методической научной литературы по проблеме, методическое прогнозирование, педагогическое наблюдение, беседы и интервью с педагогами.

3. Направления модернизации профессионального образования

Среди важнейших направлений развития современного российского высшего образования заметное место занимают разработка и внедрение

контекстного и метапредметного профессионального образования. Контекстное обучение, как известно, предполагает моделирование предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности обучающихся. Знание будущего учителя о профессии педагога, как всякое знание, является подструктурой его личности, которая помимо отражения предметов объективной действительности включает личностный смысл усвоенного, а также связанное с ним эмоциональное переживание. Среди источников контекстного обучения А. А. Вербицкий и О. А. Григоренко предлагают выделять понимание смыслообразующего влияния предметного и социального контекстов будущей профессиональной деятельности студента-магистранта на процесс и результаты его учебной деятельности (Вербицкий, Григоренко 2015: 50).

Контекстность позволяет студентам осмыслить внутренние связи и системно использовать в межкультурном иноязычном общении знания, полученные из разных дисциплин. А. А. Вербицкий отмечает, что главной функцией контекстного обучения является создание условий для трансформации учебно-познавательной деятельности в профессиональную за счёт моделирования естественной образовательной среды в учебных условиях. Другой важной функцией контекстного обучения является социальное развитие личности (Ариян 2018; Вербицкий, Григоренко 2015). Последнее предполагает такую организацию образовательного процесса, при которой личность выступает как его цель и результат.

В современной научной литературе фиксируется, что реформирование образования неизбежно связано с целостностью, метапредметностью, социально-гуманитарной направленностью и контекстностью. Метапредметность означает полномасштабный переход от узко дисциплинарного к междисциплинарному подходу. Последнее, как отмечает В. Г. Буданов, предоставляет возможность «понять связи и взаимодействия между вещами, находящимися для нашего сегментированного сознания в разных областях» (Буданов 2008:163). Характеризуя междисциплинарный подход, автор отмечает, что он предполагает взаимосогласованное использование образов, представлений, методов и моделей дисциплин различного профиля. Специальные умения и системные знания, получаемые студентами из одних учебных дисциплин, переформулируются в иные понятия, «переводятся» на язык других дисциплин. Это открывает для студентов новые смыслы в структуре будущей профессиональной деятельности, расширяя их смысловую сферу. Облегчается формирование профессиональных компетенций, наличие которых позволяет применять полученные знания и умения за пределами тех ситуаций, в которых компетенции приобретались студентами и контролировались преподавателем. Междисциплинарные проекты позволяют осваивать новые способы действия, так как синтезируют информацию из различных областей знаний. Тематическая синхронизация различных учебных дисциплин, осваиваемых студентами педагогического

вуза, позволяет им легче осмысливать связи внутри циклов и между ними. Добытое самостоятельно, отрефлексированное, знание становится лично-стно значимым и ценным.

Предметное содержание профессии будущего учителя иностранного языка моделируется в контексте междисциплинарности, поскольку сама учебная дисциплина «Иностранный язык» является полипредметной. Смысловая модель, в которой будущему учителю предстоит действовать, также базируется на системе междисциплинарных связей, возникающих в процессе овладения различными учебными дисциплинами: философией, педагогикой, психологией, методикой преподавания иностранных языков, практикой языка. Поэтому междисциплинарный подход становится определяющим в системе педагогического образования.

4. Результаты исследования и их обсуждение

Научное исследование, проведённое в последние годы, показало, что обучение иностранным языкам должно и может стать механизмом личностного развития студентов. Овладевая иностранным языком, студенты осваивают принятые в том или ином обществе (или профессиональном сообществе) модели поведения. В результате студенты обогащаются опытом социального взаимодействия и приобретают качества, необходимые им для социально приемлемого общения в целях решения личностно и профессионально значимых задач. Значительный социализирующий потенциал дисциплины «Иностранный язык» открывает широкие возможности для овладения нормами и приёмами, стратегиями и тактиками социально-профессионального взаимодействия (Ариян 2009).

4.1. Содержание педагогического образования

Развитие личности студента – будущего учителя средствами иностранного языка осуществляется через адекватный отбор учебного материала в рамках программной тематики и сфер общения, уместного и корректного использования педагогических и информационно-коммуникационных технологий и формирование необходимых универсальных учебных действий – личностных, коммуникативных, познавательных и др.

Переход от учебной к профессиональной деятельности осуществляется через «погружение» будущих учителей в профессиональный контекст, который требует решения конкретных предметных задач с учётом особенностей социального взаимодействия, специфичных для данной сферы профессионального труда, и с использованием адекватных ситуации методов, приёмов, технологий. Создаются условия, в которых обучающиеся в учебной ситуации должны проявлять свою собственную активность для решения профессиональных задач, носящих проблемный и творческий характер, и при этом они должны осознавать, что находятся в пространстве нескольких культур. Специфическая развивающая цель предполагает приобретение личностью социально ценных свойств, качеств, которые

обеспечат способность эффективно действовать в социально-профессиональной сфере.

Погружая студентов-магистрантов в контекст их будущей профессиональной деятельности, важно таким образом отобрать содержание обучения, чтобы оно:

- обеспечивало условия для расширения социального и профессионального опыта студентов, опыта творческой деятельности;

- не противоречило социокультурной специфике страны изучаемого языка;

- способствовало расширению каталога деятельности магистрантов в профессиональной сфере и количества ролей, в которых они готовы общаться на изучаемом языке;

- обеспечивало условия для формирования у студентов ценностных ориентаций и приобретения социально значимых качеств личности;

- воспринималось магистрантами как личностно и профессионально значимое, интересное, позволяющее уверенно общаться с различными речевыми партнёрами.

Учёт социокультурной специфики страны предполагает также и более широкий охват особенностей родной культуры магистрантов. Важно, чтобы учебные материалы были «вписаны» в разнообразные социальные, культурные, исторические контексты и параллели.

В составе содержания языкового образования особое значение придаётся текстам как необходимой коммуникативной базе для развития как коммуникативных, так и социальных умений. Тексты, которые студенты изучают на занятиях по практике иностранного языка, могут принадлежать к различным жанрам: отрывки из художественной литературы, сказки, притчи и т. п. Они должны быть наполнены смыслами, характеризоваться эмоциональной насыщенностью, аутентичностью в широком понимании этого слова, коммуникативной ценностью. Такие тексты наиболее ярко отражают картину мира того или иного социума. Нахождение смыслов и формирование на этой основе собственного идейно-ценностного поля происходит в процессе перекодирования информации в другую модальность. Ознакомившись с текстом, который обязательно читается или прослушивается целиком, студент совершает действия, которые определяются как визуализация смыслов: он переводит извлечённую информацию на язык образов. Далее формулируются словесные понятия, придумываются метафоры, которые содержат тот же смысловой посыл и при необходимости могут быть развернуты в собственные тексты. Одновременно происходит расширение репертуара деятельности студента за счёт овладения новыми способами деятельности.

Далее следует обсуждение мыслей и поступков героев, определение формулирование их ценностных ориентиров. Такая работа создаёт условия для творческого синтеза чужого социального опыта и формирования соб-

ственной нравственной позиции. На занятиях по практике иностранного языка и на семинарско-практических занятиях по педагогической антропологии студенты могут формулировать собственные авторские педагогические максимы (В. И. Андреев), то есть «кратко сформулированные суждения, которые отражают некоторые исключительно важные педагогические идеи и стратегии педагогической деятельности» (Платов 1991: 83).

Педагогические максимы могут создаваться на основе ценностно-насыщенных печатных или аудитивных текстов, а также в рамках устно сформулированных преподавателем проблемных ценностно-порождающих («аксиогенных» В. И. Карасик) ситуаций. К числу аксиогенных можно отнести социально заострённые ситуации, то есть ситуации, которые порождают состояние эмоционального и интеллектуального затруднения и требуют обозначения собственной социально-нравственной позиции. По мере общения внутри таких ситуаций, участия в спорах и дискуссиях, выполнения междисциплинарных проектов магистранты приобретают собственные ценностно-смысловые ориентиры, которые в большинстве случаев под влиянием высказываемых преподавателем и другими студентами суждений постепенно смещаются в сторону духовно-нравственной сферы. Такое общение сопровождается эмоционально-оценочными переживаниями и является одним из важнейших источников познания мира, выстраивания иерархии личностных ценностей.

4.2. Приёмы и технологии

В профессиональной подготовке студентов магистратуры направления «Педагогическое образование» особое место занимает контекстное обучение, ориентированное на «личность, устремлённую в будущее» (Л. И. Божович). Ценностно-смысловое развитие будущих педагогов в контексте профессиональной деятельности, по нашим наблюдениям, лучше всего осуществляется при помощи технологии, известной как «метод кейсов». Названная технология, как известно, широко используется для подготовки специалистов направлений подготовки в университетах всего мира. Отмечается, что метод кейсов обладает высоким потенциалом: учит устанавливать внутренние связи между предметами и явлениями, понимать причины происходящего, конструктивно, критически и творчески осмысливать ситуацию и на основе её компетентного анализа решать проблемы и брать на себя ответственность за принятые решения (Гураль, Корнеева 2017; Dubois, Gadde 2002; Hillebrand, Kok, Biemans 2001; Vissak 2004). Выполняя кейсовые задания, студенты приобретают важнейшие качества личности: социальную ответственность, способность к самоанализу и рефлексии, коммуникативную состоятельность, стремление к познанию и др. По мере накопления, интеграции и активного воспроизводства социального опыта и опыта профессиональной деятельности социально значимые качества личности совершенствуются, что открывает возможность для

эффективной и эмоционально окрашенной деятельности в социально-профессиональной сфере.

Контекст, в котором студенты взаимодействуют, решая кейсовые задачи, нередко имеет профессиональную и междисциплинарную направленность. Студенты получают возможность в стенах университета приобщаться к условиям практической профессиональной деятельности, развивать имеющиеся лидерские и коммуникационные способности и интеллектуальный потенциал. И, самое главное, – приобретать культурные, моральные, профессиональные ценности. В связи с этим А. А. Вербицкий, А. М. Новиков относят метод кейсов к методам, позволяющим моделировать в учебном процессе различного рода отношения и условия реальной жизни (Вербицкий, Ильязова 2011; Новиков 2005). Изучив различные трактовки понятия «метод кейсов» (Куимова 2013; Dubois, Gadde 2002; Vissak 2004), мы пришли к следующему пониманию термина: это технология, характеризующаяся активностью, проблемностью, основанная на описании и системном анализе реальных профессиональных ситуаций, направленная на совершенствование профессиональных и коммуникативных умений в условиях «погружения» студентов в контекст профессиональной деятельности.

Исследование показало, что использование данной технологии, несмотря на все преимущества, связано с некоторыми затруднениями.

Во-первых, решение кейса зачастую требует большего количества аудиторных часов, чем выделяется на изучение иностранного языка в магистратуре направления подготовки «Педагогическое образование». Во-вторых, использование данной технологии требует от преподавателя и обучающихся глубоких и полных знаний в области не только языка, но и будущей профессии. Для решения этой проблемы были разработаны специальные коммуникативно-познавательные кейсы, объединившие изучение иностранного языка и развитие профессиональной компетенции (Ариян, Ключева 2017). Управление решением таких кейсов возможно при помощи информационно-коммуникационных средств обучения, что подразумевает создание новой педагогической образовательной среды как технологической основы и пространства для интеграции различных средств обучения с учётом интересов, уровня языковой подготовки студента и временем, отведённым на аудиторную, внеаудиторную и самостоятельную работу обучающегося. Коммуникативно-познавательные кейсы представляют собой профессионально окрашенные иноязычные тексты проблемного характера, содержащие в себе варианты решения типичных задач профессионально-педагогического характера. Серия логически связанных текстов позволяет моделировать в учебном процессе некий профессиональный контекст, погружающий в условия будущей профессиональной деятельности магистрантов направления подготовки «Педагогическое образование». Формируется их творческая познавательная автономия, обес-

печивается их непрерывное взаимодействие с иноязычной информационной средой, создаются условия для осмысления взаимосвязи различных контекстов в процессе обучения.

Другим важным приёмом контекстного профессионально ориентированного обучения студентов может явиться деловая игра как модель профессиональной деятельности педагога. Разыгрывание профессиональных ролей в контексте конкретных производственных ситуаций формирует «педагогический способ мышления», развивает способности к организаторской и управленческой деятельности, учит принимать решения и брать на себя ответственность за них, развивает навыки социального взаимодействия, руководства и подчинения (Братусь 1997; Франкл 1990). Отмечается, что при конструировании деловой игры важно не просто имитировать в обучении реальные условия профессиональной деятельности, но и обеспечить возможность действовать в ситуациях противоречивых и неоднозначных, которые неизбежно встречаются в деятельности педагога. Другими словами, «необходима реализация принципа проблемности в содержании деловой игры при подготовке для нее конкретных производственных ситуаций или задач» (Вербицкий 1991; Хоруженко 1997). Профессиональное мышление формируется в ходе решения сложных профессиональных задач, которые требуют повышенной речемыслительной активности, сознательного, саморегулируемого поведения, самоорганизации.

Обучение магистрантов профессионально направленному иностранному языку организуется в соответствии с принципом последовательного погружения в профессиональную деятельность с учётом формирования междисциплинарных связей на основе интеграции иностранного языка с профессиональными дисциплинами. Это позволяет достигать некоторого кумулятивного, накопительного эффекта и наращивать творческую самостоятельность и активность студентов.

Познавательная самостоятельность магистрантов формируется поэтапно и включает три уровня: копирующий, воспроизводящий и уровень творческой самостоятельности. На первом уровне студенты овладевают алгоритмами познавательной деятельности, гарантированно приводящими их к запланированному результату. Второй уровень предполагает репродукцию, т. е. выбор метода познания и самостоятельное воспроизведение предложенных текстов профессионального характера. Уровень творческой самостоятельности предполагает способность на основе усвоенных создавать новые методы познавательной самостоятельности и создание собственных текстов образовательной тематики. Выполняются задания, направленные на смысловую обработку текстов, использование личностно значимых проблемных, ценностно-порождающих ситуаций для развития ценностно-смысловой сферы будущих учителей.

4.3. Профессиональное образование как обретение педагогических ценностей

Как известно, профессиональный стандарт «Педагог» формулирует требования к профессиональной компетентности учителя, среди которых умение создавать в учебном процессе по иностранным языкам ситуации, развивающие эмоционально-ценностную сферу обучающихся. Фиксируется также значимость умения находить ценностные аспекты учебных заданий и текстов, акцентировать на них внимание обучающихся и способствовать их пониманию и переживанию (Профстандарт... 2020). В связи с этим существует необходимость формирования у самих будущих педагогов ценностного отношения к человеку, окружающей действительности, избранной профессии.

Обращаясь к понятию «ценность», следует отметить, что оно трактуется разными исследователями неоднозначно. Немецкий философ и социолог М. Шелер предлагал понимать ценность как объективно существующие, эмоционально окрашенные «факты», неизбежно содержащие элементы субъективизма (Шелер 2014: 111). Согласно другой точке зрения, это «предмет, оцениваемый как значимый для субъекта или группы лиц (преимущественно в повседневном общении), образец или идеал, часто лежащий в основе вынесения конкретной оценки, и отношение соответствия оцениваемого объекта представлению о том, каким ему должно быть» (Ивин 1998: 820). Существует точка зрения, согласно которой фокусируется внимание на социальной обусловленности восприятия ценностей личностью. В соответствии с этим пониманием, ценности рассматриваются как социально-психологические взгляды, исследуемые и разделяемые каждым новым поколением (Стернин 1996: 108). По справедливому утверждению В. И. Карасика, ценности должны рассматриваться как высшие ориентиры поведения (Карасик 2002).

В научной литературе фиксируется, что ценности могут обладать различной обобщающей силой. По этому основанию различают общечеловеческие, социальные и профессионально-культурологические ценности (Хоруженко 1997). Среди общечеловеческих ценностей выделяют, прежде всего, совокупность нравственных норм и идеалов, в наибольшей степени значимых для лиц любого возраста, пола, образования, национальной принадлежности и социального статуса. К таким ценностям относят, например, патриотизм, право на жизнь, личную неприкосновенность.

К социальным ценностям относят убеждения, установки, поведенческие стандарты, одобряемые обществом. На этой основе осуществляется социальная регуляция и вырабатываются социальные нормы (социальная справедливость и ответственность, гражданский долг и др.). Группа профессионально-культурологических ценностей локализована значительно уже, хотя также является весьма значимой (Там же: 534). Формирование профессиональных ценностей осуществляется в процессе обучения в высшем учебном заведении и далее в последующей практической деятельности. Успешность решения значимых профессиональных задач во многом

зависит от совпадения аксиологических приоритетов большинства сообщества и умения его членов объединить свои усилия.

В. Франкл, как известно, сформулировал точку зрения, в соответствии с которой ценности – это пути, которые позволяют находить смысл жизни (Франкл 1990). Поскольку человеческие ценности могут быть реализованы по-разному, учёный различал созидательные ценности, ценности переживания и ценности отношения. Созидательные ценности, по мнению В. Франкла, – это то, что человек своими творениями хочет сказать миру, т. е. ценности, которые «актуализируются в продуктивных творческих действиях». Ценности переживания проявляются в той или иной степени восприимчивости к произведениям искусства и красоте природы. Такие ценности наполняют человеческую жизнь смыслами. Ценности отношения – это некая позиция, которую человек занимает в тяжёлой ситуации, которую не в силах изменить. По утверждению В. Франкла, человек может полностью реализовать себя, только если откроет всё безграничное богатство мира ценностей. При этом процесс открытия ценностей является даже более значимым, чем сами ценности.

Сложившаяся в индивидуальном сознании ценностная картина мира является ядром мировоззрения. Значимость той или иной ценности в сознании человека определяется характером его оценочной деятельности. Поэтому так важно в ходе профессиональной подготовки студента сформировать гуманистические ценностные установки, позитивный ценностный образ мира. Приоритетным для будущего педагога является формирование осознания человека как абсолютной ценности и меры всех вещей.

Особое значение для профессиональной культуры педагога имеют педагогические ценности, т. е. та система норм, которая определяет и регламентирует его профессиональную деятельность. Под педагогическими ценностями понимаются относительно устойчивые ориентиры, с которыми педагоги соотносят свою жизнь и педагогическую деятельность (Исаев 2016). Педагогические ценности должны «вплетаться» в общечеловеческие ценности долга, чести, добра и справедливости, образуя единую систему ориентиров для любого представителя педагогической профессии.

Нам представляется, что к важнейшим педагогическим ценностям следует отнести те, которые раскрывают общественную значимость профессии педагога и позволяют обрести смыслы педагогической деятельности. Именно они должны являться целью и результатом личностного и профессионального развития педагога, залогом того, что он будет действовать осознанно и, следовательно, эффективно в изменчивом образовательном пространстве. Обретение этих ценностей, по существу, открывает человеку путь в педагогическую профессию.

Преломляясь через призму жизни отдельного человека, ценности утверждаются в индивидуальном сознании, выстраиваются в некую иерархию и приобретают личностный характер. Личностные ценности всегда

«отрефлексированы», хорошо осознаны и поэтому характеризуются как наиболее общие смысловые образования (Там же 2016). Личностные ценности являются некоторым связующим звеном между духовной культурой общества с его ценностными ориентирами и внутренним, духовным миром личности. Именно они определяют линию поведения человека, его оценку событий и поступков других людей. В психологической структуре личности они представлены в виде ценностных ориентаций, которые выступают как стимул для достижения целей и важный фактор развития личности. Поэтому система педагогического образования должна во всех своих звеньях быть ориентирована на обогащение мира ценностей будущего учителя и расширение его эмоционально-оценочного опыта.

В психологической науке утвердилось мнение, что личностные ценности как «высшая инстанция в личности» (Д. А. Леонтьев) имеют смысловую природу. Только будучи осмыслены и приняты, взгляды и идеи человека становятся для него ценностями. Этот процесс включает эмоционально-непосредственную стадию, которая еще не связана с осознанием, и стадию вербализованного личностного смысла (В. К. Виллюнас). В связи с этим психологи ведут речь о формировании ценностно-смысловой сферы личности как основы для достижения жизненных целей и самореализации.

Известно, что ценностные ориентации формируются в течение всей жизни человека и существенно влияют на отношение к самому себе, другим людям, окружающему миру.

5. Итоги и перспективы

Качественное педагогическое образование магистранта, его нравственное и ценностно-смысловое становление в сензитивном студенческом возрасте возможны только при условии, что этот процесс освободится от обезличенности и манипулятивности и будет наполнен смыслами. Поэтому в современной педагогической науке ставится вопрос о смысловой целостности содержания педагогического образования и целенаправленном использовании личностно-ориентированных технологий. Работа со смыслами, приобретая личностный характер, неизбежно сопровождается эмоциональными переживаниями и не может не затронуть эмоциональную сферу студентов. Это способствует развитию эмоционального интеллекта студентов, позволяет им осознавать собственные эмоции, овладевать различными способами эмоционального реагирования, поддерживать эмоциональный контакт с другими людьми. Очевидно, что перечисленные умения должны являться важной составляющей педагогического образования, поскольку занимают значимое место в структуре профессиональной компетенции педагога.

Таким образом, модернизация педагогического образования требует последовательного внедрения контекстности и метапредметности в его содержание, и это позволяет по-новому взглянуть на учебный процесс в педагогическом вузе. Использование личностно-ориентированных и ценно-

стно-формирующих технологий обучения позволяет усиливать его ценностно-смысловые аспекты и является важным условием успешного профессионального становления и развития студентов – будущих педагогов.

© Ариян М. А.

Список литературы

- Андреев В. И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. Казань: Центр инновационных технологий, 2000.
- Ариян М. А. Профессиональная подготовка учителя ИЯ в новых образовательных условиях / Преподаватель XXI век. М.: МПГУ, 2018. Часть 1. С. 41–55.
- Ариян М. А. Социально развивающая методическая система обучения иностранным языкам: проектирование и реализация: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2009.
- Ариян М. А., Ключева М. И. Коммуникативно-познавательные кейсы в обучении студентов английскому языку: дидактический потенциал // Язык и культура. 2017. № 40. С. 151–170.
- Братусь Б. С. К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. 1997. № 5. С. 3–19.
- Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. 3-е изд., испр. М.: Изд-в ЛКИ, 2008.
- Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Методическое пособие. М.: Высшая школа, 1991.
- Вербицкий А. А., Григоренко О. А. Контекстное обучение иностранному языку специальности: Учебно-методическое пособие. М.: РИЦ МГТУ им. М. А. Шолохова, 2015.
- Вербицкий А. А., Ильязова М. Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования. М.: Логос, 2011.
- Гураль С. К., Корнеева М. А. Интеграции кейс-стадии метода в иноязычное обучение студентов направления «прикладная механика» в контексте актуальных образовательных тенденций // Язык и культура. 2017. № 38. С. 190–206.
- Ивин А. А. Ценность // Новый философский словарь / сост. А. А. Грицанов. Минск: Изд-во В. М. Скаун. 1998. С. 819–821.
- Исаев И. Ф. Ценности педагогической деятельности // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 1 (часть 2). С. 275–295.
- Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. С. 166–205.
- Куимова М. В., Евдокимов Д. Е., Федоров К. В. Метод Case-study в обучении иностранному языку студентов старших курсов неязыковых специальностей // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 3 (21): в 2 ч. Ч. 1. С. 88–90.
- Новиков А. М. Методология учебной деятельности. М.: Эгвес, 2005.
- Платов В. Я. Деловые игры: разработка, организация, проведение. Москва: ИПО Профиздат, 1991. – 187 с.
- Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф> (дата обращения 11.01.2021).

- Стернин И. А. Коммуникативное поведение в структуре национальной культуры // Этнокультурная специфика языкового сознания / Под ред. Н. В. Уфимцевой. М.: Изд. «Эйдос», 1996. С. 97–112.
- Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.
- Хоруженко К. М. Культурология // Энциклопедический словарь. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997.
- Шелер М. Формализм в этике и материальная этика ценностей. Гамбург, 2014. 727 с.
- Dubois A., Gadde L-E. (2002) Systematic combining: An abductive approach to case research // Journal of Business Research. № 55 (7). P. 553–560.
- Hillebrand B., Kok R. A. W., Biemans W. G. (2001) Theory-testing using case studies: A comment on Johnston, Leach, and Liu // Industrial Marketing Management. № 30 (8). P. 651–657.
- Vissak T. (2004) Recommendations for Using the Case Study Method in International Business Research. The Qualitative Report. Retrieved from: <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol15/iss2/8>.

Глава II

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

1. Введение

Региональный подход в обучении иностранному языку понимается нами как целостная система взаимосвязанных компонентов процесса социализации иностранного языка и региональных культур родного и иноязычного лингвосоциумов с целью обеспечения подготовки к процессу эффективной межкультурной коммуникации с представителями конкретных регионов функционирования иностранного языка. В качестве результата обучения иностранному языку на основе регионального подхода рассматривается понятие региональной компетенции. Региональная компетенция учителя иностранных языков интегрирует в себе специальные профессиональные знания об организации межкультурного общения между российскими учащимися в конкретном регионе и представителями различных регионов стран изучаемого языка; профессионально-педагогические умения учителя иностранных языков, составляющие организационную, проектировочную, исследовательскую, коммуникативную, контролирующую сферы деятельности учителя иностранных языков, а также профессионально важные личностные качества педагога. В статье рассматривается концептуальная модель региональной подготовки учителя иностранных языков, представляющая собой сложную систему взаимосвязанных компонентов – концептуально-целевого, содержательного, конкретно-методического и результативного – и являющаяся основой формирования региональной компетенции в процессе межкультурно-направленной иноязычной подготовки бакалавров по направлениям «Лингвистика» и «Педагогическое образование».

2. Общее описание модели формирования региональной компетенции учителей иностранных языков

В последние годы моделирование как метод опосредованного изучения объекта находит широкое распространение в различных областях науки и практики. Об этом свидетельствует большое количество работ, в которых рассмотрены проблемы моделирования, описаны возможности применения моделей в отдельных науках (С. И. Архангельский, Ю. К. Бабанский, А. П. Беляева, В. П. Беспалько, Б. А. Глинский, И. Б. Новик, В. А. Штофф и др.). По мнению Ю. К. Бабанского, «моделирование помогает систематизировать знания об изучаемом явлении или процессе, предсказывает пути их более целостного описания, намечает более полные связи между компонентами, открывает возможности для создания более целостных классификаций и пр.». С. И. Архангельский полагает, что «моделирование – это научный метод исследования всевозможных объектов,

процессов и т. д. путем построения их моделей, которые сохраняют основные, выделенные особенности объекта исследования» (Архангельский 1980: 281).

Модель служит обобщенным отражением явления, результатом абстрактного обобщения практического опыта, соотношения теоретических представлений об объекте и эмпирических знаний о нем.

В науке выделяют два вида моделей. Первый вид – модель как образец, стандарт, культурный эталон, который вбирает в себя систему признаков, связей, присущих идеальному образцу. Второй вид – модель как структура, действие, механизм, обеспечивающий функционирование и развитие создаваемого процесса.

Модель как замещение оригинала имеет практическую значимость, состоящую в том, что она может служить для хранения и расширения знания об оригинале, его конструирования, преобразования и управления им. Согласно А. Л. Никифорову, «модель – это абстрактная гипотеза, а не непосредственный результат эксперимента» (Никифоров 1998: 276), поэтому следует иметь в виду, что построение модели как средства изучения определенного процесса упрощает реальный процесс, акцентирует наиболее значимые признаки и нивелирует несущественные.

Н. Б. Крылова, исследуя культурологические основы образования, предлагает следующие значения модели: способ жизнедеятельности сообщества; образец (точнее образ) опыта, в котором переосмысливаются педагогическая деятельность и опыт обучения/учения; систематизированная форма инновационного эксперимента; организационная система, транслирующая и развивающая культурные нормы.

В соответствии с задачей нашего исследования – создать модель формирования региональной компетенции будущих учителей иностранного языка – мы понимаем под *моделью целостное описание образца, культурного эталона применительно к образовательному процессу; системы, транслирующей и развивающей знания, навыки и умения осуществления межкультурной коммуникации на основе учета региональных особенностей партнеров по общению, т.е. формирующей теоретическую и практическую готовность будущих учителей иностранного языка к профессиональной деятельности в качестве медиатора культур.*

В. С. Ильин считает важным обозначить следующие требования к модели: она должна отображать степень целостности процесса или явления; содержать описание условий его протекания; строиться структурно целесообразно (Ильин 1984). Целостность, обеспечивающая внутреннее единство модели, предполагает взаимодействие и взаимопроникновение отдельных элементов, служащих общей цели; взаимосвязанность и взаимозависимость элементов (изменение одного параметра в модели неизбежно оказывает влияние на все остальные элементы); связь со средой; прогнозируемость, управляемость; корректируемость; результативность.

Проведенный анализ теоретических положений о требованиях к созданию моделей положен в основу авторской модели – аналога процесса формирования региональной компетенции студентов направления подготовки «Лингвистика» и «Педагогическое образование» на занятиях по иностранному языку.

Необходимость разработки данной модели обусловлена наличием следующих выявленных противоречий в системе среднего и высшего образования:

- противоречие между реально низким уровнем сформированности межкультурной компетенции учащихся школ и студентов, обучающихся по направлениям подготовки «Лингвистика» и «Педагогическое образование», и требованиями новых ФГОС среднего и высшего образования к подготовке обучающихся по иностранным языкам;

- противоречие между отдельными научными исследованиями регионального компонента в обучении иностранным языкам и объективной необходимостью в научно-обоснованном подходе, представленном в виде целостной методической системы, реализующей принципы межкультурно-ориентированного процесса обучения иностранным языкам;

- противоречие между совокупностью научных данных о региональном компоненте, понимаемом как краеведческий и отражающем только родную культуру изучающих иностранный язык, и более широким значением понятия «регион», которое может быть рассмотрено на нескольких уровнях;

- противоречие между требованиями ФГОС среднего и высшего образования к воспитанию гражданина российского общества и отсутствием материалов в обучении иностранным языкам, способствующих достижению указанных требований;

- противоречие между реальной действительностью, в которой функционирует иностранный язык, и отдельными, общими сведениями о культуре, как правило, только одной страны изучаемого языка, представленными в содержании обучения иностранному языку.

Опытно-экспериментальной базой для разработки модели формирования региональной компетенции студентов – будущих учителей иностранного языка послужил Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова.

Разработанная модель включает в себя логически связанные между собой компоненты: теоретико-методологический, целевой, содержательный, технологический, оценочно-результативный.

В качестве *теоретико-методологического* основания построения модели формирования региональной компетенции будущего учителя иностранных языков выступают современные подходы к процессу обучения иностранным языкам: межкультурный подход, региональный подход, компетентностный подход, профессионально-ориентированный подход, лич-

ностно-деятельностный подход. Рассмотрим кратко их суть и содержание применительно к предмету нашего исследования.

Межкультурный подход определяет межкультурную компетенцию учителя иностранного языка как стратегическую цель иноязычной подготовки студентов. Формирование способности использовать иностранный язык в различных коммуникативных ситуациях с опорой на знания о родной и иноязычной культурах предполагает систему специальных стратегий, способов, приемов, форм обучения, а также упражнений, ориентированных на постоянное сравнение, сопоставление, анализ, опору фактов родной и иноязычной культур.

Региональный подход конкретизирует и уточняет содержание и технологию формирования способности к взаимодействию на межкультурном уровне. Данный подход базируется на необходимости учета культурных особенностей представителей конкретных регионов функционирования иностранного языка с опорой на региональные знания о родном социуме.

Компетентностный подход, являющийся одним из последних нововведений в методической науке и определенный ФГОС ВО в качестве основополагающего в процессе подготовки студентов. Социальные потребности общества в подготовке учителя иностранных языков не ограничиваются сегодня исключительно знанием языковой системы и профессионально-педагогическими умениями. Современный процесс подготовки учащихся к общению на межкультурном уровне требует использования всего потенциала личности, её творческой инициативы, мобильности, способности обеспечения своего экономического, культурного и политического саморазвития. Региональная компетенция, являясь составной частью профессионально-педагогической межкультурной компетентности учителя иностранного языка, обеспечивает способность и готовность педагога обучать учащихся осуществлению полноценного процесса межкультурной коммуникации на основе владения знаниями о существенных региональных особенностях партнеров по общению и с опорой на собственное региональное самосознание. В процессе региональной подготовки учащихся на уроках иностранного языка необходимо формировать способность сопоставлять изучаемые лингвокультурные региональные общности, правильно интерпретировать региональные различия в процессе межкультурной коммуникации и адекватно действовать в ситуациях нарушения межкультурного взаимопонимания.

Профессионально-ориентированный подход определяет отбор содержания и методику обучения в соответствии с целями формирования и развития профессиональных компетенций. По мнению А. А. Колесникова, «профориентационное обучение опирается на формируемые знания, навыки, умения и способы деятельности, предметные и ключевые компетенции и за счёт них развивает профориентационную компетенцию» (Колесников 2018: 37). Методика развития региональной компетенции будущих учителя

лей иностранных языков на занятиях по иностранному языку направлена на формирование способности эффективно решать практические задачи по социализации развивающейся личности, обеспечению внутренних условий деятельностной интеграции личности в межкультурное общество за счёт развития ценностных ориентаций на основе изучения региональной культуры, формирования региональной культурной идентичности на основе духовного опыта людей конкретного региона.

Личностно-деятельностный подход основывается на ведущей роли различных форм социальной деятельности участников образовательного процесса. Он вызывается необходимостью и непрерывной преднамеренностью совершенствования профессионализма будущего учителя иностранного языка в процессе совместной эмоционально-интеллектуальной деятельности участников образовательного процесса, что приводит к личностному развитию студентов. Сущность данного подхода заключается в коммуникативно-деятельностном характере всего процесса обучения, в максимальном учете речевых потребностей студентов, их индивидуально-психологических, возрастных, национальных и региональных особенностей. Беря за основу интересы студентов – представителей разных регионов России и других стран, преподаватель иностранного языка формулирует цели занятия, формирует образовательный процесс в русле вышеуказанных подходов и сформулированных принципов обучения. В результате обучения формируется личностная позиция, самоидентификация, региональное самосознание будущего учителя иностранного языка.

Целевой компонент модели определяет направленность образовательного процесса по иностранному языку в вузе. Основная, стратегическая цель созданной модели – сформировать региональную компетенцию будущего учителя иностранного языка как способность осуществлять процесс межкультурной коммуникации с опорой на региональные особенности партнеров по общению и обучать этому учащихся. Эффективное осуществление профессиональной деятельности в качестве посредника культур на уроке, во время внеурочной деятельности, в общении с зарубежными партнерами и коллегами основывается на глубоких знаниях культуры родного и иноязычного общества и умениях применять их в процессе межкультурного общения. Соответственно характеристика учителя иностранного языка, определяющая его готовность формировать у учащихся способность к эффективному межкультурному взаимодействию, должна быть определена как *профессионально-педагогическая межкультурная компетентность*. Таким образом, ***профессионально-педагогическая межкультурная компетентность учителя иностранного языка*** – интегральная характеристика, определяющая способность личности решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях межкультурной коммуникации во всех сферах общения, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта,

полученных на основе изучения и анализа родного и иноязычного лингвосоциумов, в органическом единстве с ценностями и наклонностями человека.

В основе процесса формирования региональной компетенции студентов лежат принципы, определяющие направление и содержание учебных и педагогических действий. Исходя из современных тенденций в обновлении целей и содержания образования, а также из актуальных потребностей обучаемых, нам видится важным сформулировать следующие принципы обучения региональному компоненту на занятиях по иностранному языку в вузе: принцип синергии регионального материала, принцип трансдисциплинарности формирования региональной компетенции, принцип культурологической ценности региональной информации, принцип компарации (диалогичности) региональной информации о родном и иноязычном лингвосоциуме, принцип профессионально педагогической направленности процесса формирования региональной компетенции студентов направления подготовки «Лингвистика» и «Педагогическое образование», принцип гуманизации региональной подготовки будущих учителей иностранного языка, принцип квантования региональных сведений.

Выделенные и обоснованные принципы организации процесса формирования региональной компетенции на занятиях по иностранному языку студентов направления «Лингвистика» определили содержательный компонент модели, который выполняет функцию информационной наполняемости. Содержание обучения региональному компоненту объединяет три аспекта: лингвистический, психологический и методологический.

Комплекс методологических подходов, система принципов, определяющих содержание обучения иностранному языку в целях формирования региональной компетенции студентов, выявляют закономерности конструирования технологии обучения региональному компоненту студентов направления «Лингвистика» на занятиях по иностранному языку. Создание технологического компонента модели обосновано необходимостью рассмотрения процесса формирования региональной компетенции студентов как технологического с гарантированным результатом.

В соответствии с целью и предметом настоящего исследования представляется необходимым разработка профессионально-ориентированного технологического компонента модели формирования региональной компетенции будущего учителя иностранного языка. Данная технология реализует межкультурный, профессионально-ориентированный, региональный, компетентностный и личностно-деятельностный подходы, а также сформулированные принципы организации процесса формирования региональной компетенции студентов направления «Лингвистика».

Под *профессионально-ориентированным технологическим компонентом модели формирования региональной компетенции* студентов направления «Лингвистика» на занятиях по иностранному языку мы понимаем *дидактическую систему методов, стратегий, форм работы, приемов,*

способов взаимодействия, упражнений, а также конкретных технологий, понимаемых нами в узком смысле, как проект педагогического процесса, разработанный на научной основе, процедуры которого эффективны для получения прогнозируемого результата. Данная система реализует цели и содержание обучения иностранному языку студентов направления «Лингвистика» и направлена на достижение определенного уровня сформированности региональной компетенции будущего учителя иностранного языка.

Оценочно-результативный компонент направлен на диагностику сформированности уровня региональной компетенции студента направления «Лингвистика», анализ эффективности выбранной технологии и проведение корректирующих мероприятий, позволяющих интенсифицировать дальнейшее формирование системы региональных знаний, навыков и умений осуществления процесса межкультурной коммуникации на основе учета региональных особенностей коммуникантов, а также комплекса профессионально значимых личностных качеств, способствующих достижению положительных результатов в подготовке учащихся к реальному диалогу культур.

3. Технология формирования региональной компетенции в иностранном языке у студентов педагогических направлений

В последние пятьдесят лет в образовательном процессе активно применяются педагогические технологии. Педагогическая технология является одним из наиболее популярных и интенсивно развивающихся направлений в современной педагогической науке. На разработку эффективных технологий в решении различных педагогических задач возлагают большие надежды ученые и учителя-практики.

Технологический подход к обучению начал формироваться на фоне осуществления реформы общего среднего образования, развития новаторского движения и его борьбы с официальной системой однообразия в учительской деятельности. Он реализовывался в двух направлениях научного поиска: во-первых, в русле теоретического осмысления практической деятельности учителя и, во-вторых, в русле углубленного исследования основных дидактических категорий. Технологизация образовательного процесса была основана на широком внедрении достижений научно-технического прогресса в различные области теоретической и практической деятельности.

Основными функциями технологического подхода, на котором базируется проектирование и применение технологий в образовательной практике, являются следующие:

- гностическая (познание отличительных свойств и признаков образовательных технологий);
- концептуальная (раскрытие сущности и определение специфики образовательных технологий);

- конструктивная (конструирование и создание новых технологий для образовательной практики);

- прогностическая (различные стратегии, направления, способы и методы применения технологий в образовательной практике) (Бордовская 2013: 20).

В науке нет однозначного толкования термина «образовательная технология», что в значительной мере обусловлено сложностью проблемы и разнонаправленностью путей реализации технологического подхода в образовательной практике. Понятие «образовательной технологии» многозначно по своей сути. Это означает, что оно объективно имеет несколько значений и смыслов и в разных контекстах может быть понято в зависимости от того, в каком значении и смысле употребляется.

Так как во многих источниках технология определяется как совокупность операций, осуществленных определенным способом в определенной последовательности, из которой складывается запланированный педагогический процесс, то самая общая трактовка понятия «педагогическая технология» известна как категория поэтапного и воспроизводимого процесса достижения поставленной педагогической цели. Из этого определения понятно, что педагогическая технология – это не просто система средств, обеспечивающих достижение поставленной педагогической задачи, но такие средства должны применяться в определенной логике, поэтапно и пользоваться разными педагогами в решении одних и тех же педагогических задач.

В. П. Беспалько пишет: «Педагогическая технология – это систематическое и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса» (Беспалько 1989).

В. А. Сластенин определяет педагогическую технологию аналогично – как последовательную взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса (Бордовская 2013: 30).

Близкие по сути определения педагогических технологий можно найти и во многих других научных работах. Основными позициями в понимании педагогической технологии являются следующие:

- схема предметно-преобразующей педагогической деятельности;
- целенаправленное использование предметов, приемов, средств, событий, отношений для повышения эффективности педагогического процесса;

- систематизированное использование людей, учебных методов и оборудования для решения педагогических проблем;

- системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогической цели;

– проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике.

Анализируя представленные определения, следует отметить, что термин «педагогическая технология» описывает систему действий педагога, которая обладает признаками технологии (гарантированность достижения поставленной цели, возможность повторить эти действия в той же последовательности и теми же методами, наличие специальной диагностики для подтверждения эффективности этой системы). При описании педагогической технологии, как правило, очерчивают проект педагогической деятельности. В этом значении под педагогической технологией понимается проект педагогического процесса, разработанный на научной основе, процедуры которого эффективны для получения прогнозируемого результата в разных случаях:

– будь то проект процесса обучения в целом или процесса проведения только, например, школьного урока или семинарского занятия;

– процесса нравственного воспитания или, например, профессионально-личностного развития студентов средствами конкретной дисциплины, развития критического мышления;

– процесса разработки образовательной программы или модульного учебника;

– процесса педагогического общения с подростками или студентами в условиях поликультурной образовательной среды.

Таким образом, понятие педагогической технологии связано с определенными профессиональными действиями педагога (учителя и преподавателя), осознанно включающими известный ему и освоенный им механизм развертывания логики того или иного педагогического процесса как процесса достижения цели или процесса реализации поставленной задачи.

Термин «технология» первоначально стал применяться для планирования и более успешного достижения учебных целей. В 1986 году ЮНЕСКО было принято определение технологии обучения, понимаемой как системный метод сознания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технологических и человеческих ресурсов, ставящий своей задачей оптимизацию форм и способов организации учебного процесса.

М. В. Кларин предлагает понимать под «технологией обучения» воспроизводимые способы организации учебного процесса с четкой ориентацией на диагностично заданную цель. Сюда включается полный набор учебных целей, подбор критериев их измерения и оценки, точное описание условий обучения. Автор отмечает, что технологический подход к обучению реализуется через конструирование учебного процесса с опорой на заданные исходные установки: социальный заказ, образовательные ориентиры, цели и содержание образования (Бордовская 2013: 31).

Существуют и другие трактовки технологии обучения:

- совокупность методов обучения, обеспечивающих реализацию определенной дидактической системы (Е. С. Полат);
- определение наиболее рациональных, научно обоснованных способов достижения поставленных учебных целей (Н. Ф. Талызина);
- способ системной организации совместной деятельности педагога и учащихся на основе материальных средств и условий (Н. Н. Суртаева);
- способ программирования, реализации и оценки учебного процесса (Б. Skinner);
- содержательная техника реализации учебного процесса (В. П. Беспалько);
- продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для студентов и преподавателей (В. М. Монахов);
- искусство взаимодействия в процессе обучения (Н. Е. Щуркова);
- описание процесса достижения планируемого результата обучения (И. П. Волков);
- составная процессуальная часть дидактической системы (М. А. Чошанов) (Бордовская 2013: 32–33).

Г. К. Селевко рассматривает технологию обучения в трех аспектах.

1. Научный аспект. Изучение и разработка целей, содержания и методов обучения и проектирование педагогических процессов.
2. Процессуально-описательный аспект. Описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств, необходимых для достижения планируемых результатов обучения.
3. Процессуально-действенный аспект. Осуществление учебного процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств (Бордовская 2013: 33).

В. С. Кукушкин выделил компоненты технологии обучения как системной категории:

- цели обучения;
- содержание обучения;
- средства педагогического взаимодействия;
- организация учебного процесса;
- учащийся, педагог;
- результаты деятельности.

Термины «педагогическая технология» и «технология обучения» близки по смыслу к термину «образовательная технология», но не являются синонимами.

Образовательная технология – вариант описания модели образовательного процесса, в котором акцент может быть сделан на дисциплинарном образе определенной отрасли знаний, организационной структуре

учебного процесса, характеристике деятельности субъектов образовательного процесса или характере их взаимодействия (Бордовская 2013: 34).

Словосочетание «образовательные технологии» используется как собирательный термин, не соотносимый с каким-то конкретным видом продуктивной и эффективной деятельности, допуская возможность технологий в деятельности педагогов и других субъектов (учеников, студентов, аспирантов, администрации).

Однако существенным признаком любой образовательной технологии является акцент на характере деятельности и взаимодействия субъектов образовательного процесса, а только потом на содержании, предмете или условиях.

В соответствии с целью и предметом настоящего исследования представляется необходимым разработка профессионально-ориентированной технологии формирования региональной компетенции будущего учителя иностранного языка. Данная технология реализует межкультурный, профессионально-ориентированный, региональный, компетентностный и личностно-деятельностный подходы, а также сформулированные принципы организации процесса формирования региональной компетенции студентов направления «Лингвистика».

Под *профессионально-ориентированной технологией формирования региональной компетенции* студентов направления «Лингвистика» на занятиях по иностранному языку мы понимаем *дидактическую систему методов, стратегий, форм работы, приемов, способов взаимодействия и упражнений, реализующих цели и содержание обучения иностранному языку студентов направления «Лингвистика» и направленных на достижение определенного уровня сформированности региональной компетенции будущего учителя иностранного языка.*

Путь обучения региональному компоненту – это определенная организация региональной информации о родном и иноязычном лингвосоциуме в целях ознакомления студентов и раскрытия значения отдельных языковых и речевых единиц с региональным компонентом значения.

В обучении региональному компоненту мы выделяем два пути:

1. *Опосредованный путь*, являющийся основным на этапе формирования региональной компетенции будущих учителей иностранного языка. Этот путь предполагает обучение на основе текстов для чтения и аудирования, видео- и кинофильмов на иностранном языке по региональной проблематике.

На основе этого пути происходит ознакомление с региональной информацией о родном и иноязычном лингвосоциуме в рамках различных дисциплин. Учитывая принцип квантования региональных сведений, информация преподносится в рамках определенных дисциплин в процессе лекционного курса и семинарско-практических занятий вначале на родном, а затем на иностранном языках.

2. *Прямой путь*, предполагающий непосредственный контакт обучающихся с носителями иностранного языка в условиях родной региональной культуры, а также в условиях иноязычной региональной культуры. В рамках этого пути происходит развитие и совершенствование умений будущих учителей иностранного языка осуществлять процесс межкультурной коммуникации с представителями различных регионов функционирования иностранного языка и обучать этому учащихся.

Для реализации прямого пути обучения необходимо осуществлять организацию различных видов взаимодействия студентов с носителями конкретного регионального варианта иностранного языка и культуры. Это может осуществляться в формате конференций, программ студенческих обменов, круглых столов, как в процессе непосредственных контактов, так и с помощью использования современных средств коммуникации.

В связи с этим понятию академическая мобильность должно уделяться большое внимание. Студенты должны иметь широкие возможности проходить профессионально-ориентированные стажировки в зарубежных вузах с целью развития межкультурной профессионально-педагогической компетентности.

Процесс формирования региональной компетенции студентов направления «Лингвистика» предполагает различные формы организации обучения иностранному языку.

И. М. Чередов дал следующее определение этому понятию: «Форма организации обучения есть конструкция отдельного звена или совокупности звеньев процесса обучения, включающая управление учителем учебной деятельностью класса, группы или отдельных учащихся над определённым содержанием учебного материала, с использованием сочетания методов, приёмов, средств обучения и форм учебной работы».

В. И. Андреев определяет термин «форма организации обучения» как «целостную системную характеристику процесса обучения с точки зрения особенностей взаимодействия учителя и учащихся, соотношения управления и самоуправления, особенностей места и времени обучения, количества учащихся, целей, средств, содержания, методов и результатов обучения».

Основываясь на имеющемся в методике опыте исследования и разработки различных форм обучения, мы считаем целесообразным использовать следующие формы организации процесса формирования региональной компетенции студентов – будущих учителей иностранного языка:

1. Внешние формы организации процесса формирования региональной компетенции:

– *аудиторная работа* – включает традиционно лекции и семинарско-практические занятия по различным дисциплинам, в рамках которых студенты овладевают региональной информацией о родном и иноязычном лингвосоциуме. В ходе лекции студенты, как правило, могут усвоить

большую по объему региональную информацию. Семинарско-практическое занятие имеет целью углубление и совершенствование региональных знаний, а также формирование и развитие коммуникативных навыков и умений студентов. По усмотрению преподавателя семинарско-практические занятия могут быть построены на основе комбинирования других форм организации процесса обучения;

- *внеаудиторная работа* может предполагать разнообразные мероприятия, направленные на изучение региональных особенностей как России, так и стран изучаемого языка: конференции, экскурсии, круглые столы, форумы, диспуты, олимпиады, конкурсы, клубы и т. д.

- *самостоятельная работа* студентов с целью получения дополнительной региональной информации о родном и иноязычном лингвосоциуме. Самостоятельно студенты могут работать как в процессе аудиторной и внеаудиторной работы, так и при подготовке заданий, рекомендованных преподавателем.

2. Важное значение для понимания особенностей и возможностей эффективного функционирования той или иной формы организации обучения имеет её структура, которая характеризует специфику внутренней организации элементов и отражает способы их взаимодействия. В связи с этим в дидактике выделяются внутренние формы организации обучения, «где в качестве основания для классификации берётся структурное взаимодействие элементов с точки зрения доминирующей цели обучения».

К внутренним формам организации процесса формирования региональной компетенции будущего учителя иностранного языка мы относим:

- *вводное занятие*, на котором преподносится и объясняется региональная информация о родном и иноязычном лингвосоциуме на основе принципа диалога культур;

- *занятие по углублению и совершенствованию* региональных знаний, а также навыков и умений осуществления межкультурной коммуникации с учетом региональных особенностей коммуникантов;

- *занятие по обобщению и систематизации* региональных знаний, а также способов осуществления процесса межкультурной коммуникации с представителями конкретных регионов;

- *занятие по контролю* региональных знаний, умений и навыков межкультурной коммуникации на основе регионального самосознания и учета регионального своеобразия партнеров по общению;

- *комбинированная форма* организации занятия, направленного на формирование и развитие региональной компетенции будущего учителя иностранного языка. Данная форма может совместить цели, являющиеся основными в рамках вышеназванных занятий, и обеспечить достижение результата по различным аспектам процесса формирования региональной компетенции в рамках одного занятия.

3. В основу общих форм организации процесса формирования профессионально-ориентированной региональной компетенции студентов направления «Лингвистика» положены характеристики особенностей взаимодействия как между преподавателем и студентами, так и между самими студентами. Здесь следует выделить следующие формы:

- *индивидуальное обучение* – предполагает учёт знаний, умений, интересов, потребностей, личностных качеств студентов, направленных и способствующих усвоению регионального материала;

- *парные формы* работы могут быть представлены в учебном процессе как взаимодействие двух студентов на занятии, во время подготовки заданий дома, а также во время внеаудиторной работы или как непосредственное общение с носителем иноязычной региональной культуры;

- *групповая форма* обучения осуществляется при организации общения преподавателя или представителя иноязычной региональной культуры с группой студентов, которые имеют общие цели деятельности и осуществляют активное взаимодействие как между собой, так и с преподавателем или с иностранцем;

- *коллективная форма* предполагает рассмотрение студентов учебной группы как целостного коллектива, имеющего своих лидеров. Общие цели и активное взаимодействие между обучающимися обеспечивают высокий уровень их сплочённости и взаимопонимания в процессе коллективной учебной деятельности по усвоению региональных особенностей родной и иноязычной культуры в их компарации;

- *фронтальная форма* работы обращена одновременно ко всем студентам группы. Преподаватель работает со всеми студентами, следит, чтобы в едином темпе студенты продвигались к общей цели. Данная форма усредняет всех студентов и чаще всего используется во время лекционного курса.

Общие формы организации обучения региональному компоненту могут варьироваться и использоваться в гибком сочетании, что позволяет преподавателю использовать достоинства и компенсировать недостатки каждого из них.

В результате реализации вышеописанных путей и форм работы происходит усвоение региональной информации посредством ознакомления с языковым и речевым материалом, имеющим региональную специфику. Особая роль в передаче культурной информации о различных иноязычных регионах принадлежит лексическим единицам, поэтому для успешного овладения студентами региональным материалом в процессе обучения иностранному языку должна быть предусмотрена активизация лексического фона региональной лексики путём использования наиболее эффективных приёмов семантизации.

«Семантизацией называется процесс и результат сообщения таких сведений о языковой единице, которые позволяют пользоваться ею в рам-

ках того или иного вида речевой деятельности... Адекватной следует считать семантизацию, соответствующую потребностям того вида речевой деятельности, для осуществления которого предназначается соответствующая языковая единица (слово)» (Верещагин, Костомаров 1990).

Способы семантизации иноязычной лексики, используемые в методике обучения иностранным языкам объединяются в две группы: переводные и беспереvodные. При работе над региональной лексикой в большей степени следует использовать *беспереvodный способ семантизации, включающий определенные приёмы семантизации лексических единиц*, отражающих иноязычную региональную культуру. Беспереvodные приемы семантизации региональной лексики способствуют формированию умений будущих учителей представлять родную культуру средствами иностранного языка в процессе межкультурной коммуникации, а также обучать этому учащихся.

К беспереvodным приёмам семантизации мы относим:

1. *Использование иллюстративной наглядности* (предметов, картин, рисунков, фотографий, открыток, кино-, видеофильмов, различных прагматических материалов, а также жестов, действий и т.д.)

Принцип наглядности широко представлен в методической литературе. Во многих исследованиях описана проблема использования визуальной наглядности в качестве источника страноведческой информации в процессе обучения русскому языку как иностранному.

В связи с тем, что «при зрительной семантизации в силу высокой конкретности рисунка, кроме понятийных семантических долей, всегда используются некоторые фоновые семантические доли», «именно визуальный способ представления безэквивалентной и фоновой лексики в сочетании с комментарием помогает избежать ошибок, связанных с переносом лексических фонов из одного языка в другой при совпадении понятий» (Верещагин, Костомаров 1990).

Ориентировочной основой при иллюстрировании учебных материалов регионального содержания явились для нас требования, сформулированные Е. М. Верещагиным и В. Г. Костомаровым (Верещагин, Костомаров 1990) для художников-иллюстраторов:

- Учебная иллюстрация регионального характера должна отражать существенные доли лексического фона, она должна быть подробной (но не перегруженной деталями, не относящимися к лексическому фону). «Иллюстратор не имеет права лишь наметить изображение в расчёте на догадливость обучающегося, на его возможность дополнить изображение, так как иностранец этого по понятным причинам сделать не может».

- Иллюстрация, отражающая региональную действительность, должна быть доступной для восприятия. «Восприятие изображения затрудняется, когда художник прибегает к абстрактной, условной или усложнённой манере, даёт сугубо индивидуальное видение предмета или яв-

ления». Манера исполнения рисунка должна быть знакомой, привычной для иностранца.

– Учебная иллюстрация регионального содержания должна направлять внимание студента на существенные семантические доли фона. В иллюстрации должны быть акцентированы отдельные детали рисунка с целью показать связь изображаемого предмета с системой других предметов или явлений.

– Учебная иллюстрация должна стать понятной студенту в ходе чтения словарной статьи регионального содержания. Словесное изъяснение лексического фона и иллюстрация должны дополнять друг друга. Восприятие с обращением от рисунка к тексту и от текста к рисунку (аккумулятивное, накапливающее сведения восприятие) позволяет получить не просто общее впечатление от предмета или явления, а достигнуть понимания изображения.

2. *Дефиниция* – это точно и кратко сформулированное определение значения какого-либо слова, термина, понятия. В методике преподавания иностранных языков дефиниция определяется как раскрытие значения слова описательным путём с помощью известных лексических единиц. Например, значение региональной лексической единицы *Pokrowka* становится понятным из следующей дефиниции: *die Hauptstraße der Stadt, eine Fussgängerzone*.

3. *Толкование* – разъяснение на иностранном языке регионального понятия, выраженного средствами иностранного языка. В методике толкование применяется при несовпадении понятий, выражаемых словами двух языков, или при отсутствии данного понятия в одном из них. Толкование является единственным способом семантизации реалий. Дефиниция и толкование на иностранном языке являются наиболее сложными способами семантизации. От преподавателя они требуют определённой информированности о данном предмете, умения ясного, лаконичного изложения мысли, владения необходимыми языковыми средствами, а также сугубо профессионального умения пользоваться при этом языковыми средствами, доступными для обучаемых.

Обучение толкованию будущих учителей иностранного языка имеет большое значение для формирования умений представлять родную культуру средствами иностранного языка при организации межкультурного общения.

Так, например, для немецких гостей следует объяснить слово *Schweiz* в Нижнем Новгороде: *das ist ein Park, wo viele Bäume wachsen. Der Park ist einem kleinen Wald ähnlich, darum bekam er die Benennung „die Schweiz“.* *Im Park befinden sich ein Zoo, viele Cafes und Atraktionen für Kinder. Der Park „die Schweiz“ ist ein der beliebten Erholungsorte vieler Nishegoroder.*

4. *Сравнение* слов помогает найти значение неизвестной лексической единицы путём сопоставления с усвоенной ранее на основе их общности

или контраста. Сравнивать можно региональные реалии между собой, а также осуществлять компарацию региональных реалий родной культуры с реалиями иностранной культуры, используя при этом толкование, дефиницию и иллюстративную наглядность. Использовать приём сравнения можно при семантизации такой реалии, как *die Nishegoroder Messe*, сравнивая данное понятие, например, с *Frankfurter Messe* или с *Leipziger Messe*.

5. *Комментарий*. Основоположники лингвострановедческого направления в преподавании русского языка как иностранного Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров описали три вида лингвострановедческого комментария при семантизации культурного компонента слова: системный, комплексный, художественно-образный, а в виде частных случаев – историко-этимологическое и ономастическое истолкование слов.

При обучении студентов умениям представлять родную региональную культуру средствами иностранного языка и формировать у учащихся готовность к осуществлению межкультурного общения на основе знания региональных особенностей коммуникантов, без сомнения, необходимо использовать описанные виды комментария. Однако в средней школе в условиях ограниченной сетки часов и отсутствия языковой среды данные виды комментария часто являются избыточными. Тем не менее изъяснения лексического фона слова бывает недостаточно, и комментарий необходим.

Системный регионально-ориентированный культурный комментарий предполагает семантизацию отдельного слова через одновременное истолкование соположенных слов, т. е. слов одного уровня абстракции. Принцип системного подхода к комментированию сводится к следующим рекомендациям: не ограничиваться родовыми определениями; практиковать видовые определения; выявлять и приводить в определении все слова, входящие в систему; указывать существенные общие и частные характеристики слов, входящих в систему.

Комплексное комментирование – семантизация лексических единиц с региональным компонентом путём привлечения слов различной степени абстракции, состоящее в связанном рассказе на тему, где региональная информация носит опережающий и избыточный характер.

Художественно-образное комментирование применимо при семантизации коннотативных лексических единиц. В таком комментарии необходимо отказаться от рационально-логического языка и обратиться к эмоционально-образному языку. Коннотативный региональный комментарий представляет собой художественный текст. Данный комментарий должен быть пространным и в идеале представлять из себя текст, взятый из художественного произведения или написанный писателем по специальному заказу методиста.

4. Заключение

На наш взгляд, *профессионально-педагогической компетентностью учителя ИЯ* можно считать способность осуществлять специфическую

деятельность по формированию у учащихся умений быть полноценными участниками межкультурного диалога с представителями стран регионов изучаемого языка в различных ситуациях общения. Реализацию данной способности определяет наличие сформированности региональной компетенции, т. е. знаний, умений, навыков, личностных качеств, мотивационных установок, необходимых для осуществления конкретных функций в составе профессиональной деятельности учителя иностранного языка, которые могут быть оценены (измерены), могут сравниваться с предварительно разработанными стандартами и совершенствоваться путем обучения. Формирование функции организатора межкультурного общения на региональном уровне у будущих преподавателей иностранного языка является объективной необходимостью, вызванной глубокими процессами интеграции во всех сферах жизни современного поликультурного общества. Это требует в определённой мере пересмотра ориентиров в образовательном процессе по иностранным языкам.

© Глумова Е. П.

Список литературы

- Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерности, основы и методы: учеб.-метод. пособие, М.: Высш. шк., 1980.
- Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989.
- Ильин В. С. Формирование личности школьника: целостный процесс: учеб. пособие для вузов. М.: Педагогика, 1984.
- Колесников А. А. ПрофорIENTATIONное обучение иностранным языкам в школе и вузе: от теории к технологии: моногр. Рязань: Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2018.
- Никифоров А. Л. Философия науки: История и методология. М.: Дом интеллектуал. кн., 1998.
- Современные образовательные технологии / Под. ред. Н. В. Бордовской. М.: КНОРУС, 2013.

Глава III

МЕЖДУНАРОДНЫЕ ПРАКТИКИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ШКОЛЬНОМ И ВУЗОВСКОМ ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

1. Введение

В последние годы многие ученые и общественные деятели (Любимов 2009; Соловей 2015; Фельдштейн 2010; Хуторской 2018) пишут о так называемом поколении Z и о проблеме морального и психологического насилия в системе образования, в том числе и лингвистического, с которой сталкиваются учащиеся. Это поколение живёт в несколько других условиях относительно предшествующих. У него есть свобода и определенная материальная обеспеченность. Это то, чего прежние поколения не знали. И, конечно же, немыслимая плотность и скорость информационной среды, которая имеет особое значение. Ещё 10 лет тому назад у учащегося в сфере лингвистического образования были два источника информации – учитель (преподаватель) и учебно-методический комплект (УМК). Сегодня ситуация изменилась. Учитель проигрывает любому гаджету в объеме информации. УМК выглядит ещё менее конкурентоспособным. Учащему, особенно находчивому, у которого есть гаджет и, следовательно, глобальные источники информации, неинтересно то, что пытается переправить в его голову педагог. Работать с информацией, получать её сегодня очень легко: глобальный источник информации отличается немыслимой скоростью предъявления единиц знания. Не нужно идти в библиотеку, рыться в картотеке и ждать, когда принесут реферат или книгу. Листать страницы в гаджете можно очень быстро. Сколько есть учебников, столько существует и мнений, поэтому каждый читатель дешифрует текст в соответствии со своим кодом. Учащийся (студент) дешифрует в соответствии со своими знаниями и тем, что ему нужно здесь и сейчас для решения учебной задачи.

Т. В. Черниговская характеризует мир, в котором живет поколение Z, как «нечеловекомерный». «Он текучий – нет ничего стабильного, он прозрачный – нет ничего, что вы могли бы скрыть. Это очень нестабильный мир, он сверхбыстрый». В современных цифровых устройствах счёт идёт на наносекунды. «Живое в таких измерениях не живёт. Мы играем с огнём! И ещё с каким огнём! Этот мир мерцает, он гибридный. Это другой мир, это цивилизационный слом, имеющий глобальное планетарное значение. Мир изменился и дальше меняется необратимо, никакого хода назад нет» (Черниговская 2013).

Уже идёт самоорганизация сетей. Сети сами начинают гулять. Они закручиваются и становятся все менее управляемыми. Мы стоим на грани реализации искусственного интеллекта, и мы не сможем его выключить, потому что он сильнее нас. Он позаботится, чтобы его не выключили. Кроме того, есть вопрос, который обсуждают серьёзные юристы и учёные. Если появился искусственный интеллект, тогда он личность, вы не имеете права его стереть, потому что это убийство (Там же).

У нас будет выбор – свобода или безопасность. Но мы уже не сможем без них обойтись. Это уже другая цивилизация. У компьютерных технологий есть безусловные плюсы – они очевидны. Но есть и минусы, чтобы увидеть опасность.

Все больше и больше ученые, общественные деятели говорят об обеспечении безопасности. Безопасности в различных сферах человеческой деятельности. Сегодня мы говорим о психологической безопасности в лингвистическом образовании. Обеспечивает ли её современная школа – начальная, основная, средняя, высшая?

По мнению исследователей, главная беда современного лингвистического образования в том, что оно превратилось в систему морального и психологического насилия над обучаемыми. Причём главным источником и инструментом насилия выступают сами учителя (преподаватели). Личную неустроенность, профессиональную непригодность, социальные проблемы они вымещают на учениках (студентах), в прямом смысле слова мстят им за свои проблемы и неудавшуюся жизнь. Классическая психоаналитическая схема (Соловей 2015).

Говоря о проблемах лингвистического образования, С. Г. Терминасова обращает внимание на российскую традицию авторитарного поведения педагога, исследуя гносеологические корни вопроса (Терминасова 2000). Это безусловно мешает установлению благоприятного психологического климата на занятии по овладению языком. Моральное и психологическое давление на обучаемого со стороны педагога препятствует формированию положительной мотивации к овладению иностранным языком и культурой. Этой же точки зрения придерживается профессор С. К. Гураль (Корнеева 2017).

Как свидетельствует профессор МГИМО В. Д. Соловей, проводивший опросы среди выпускников школ, любви или хотя бы симпатии в адрес школы никто из них не высказывал. Лучшие школы, судя по их рассказам, это те, в которых на учеников просто не обращают внимания. В подавляющем большинстве школьные воспоминания окрашены болью, горечью и обидой. Социальную жестокость, моральное насилие, мелочные придирки описывают как норму. Учителей вспоминают как врагов или, в лучшем случае, безразличную и холодную инстанцию. Школа обучила детей хитрить, бояться и таиться. И с этими навыками, с исковерканной психикой они пришли в университеты (Соловей 2015). Аналогичная си-

туация и в системе высшего языкового образования. Конечно, такая ситуация наблюдается не во всех школах и университетах. Есть исключения, но их меньшинство. Общая тенденция такова.

С другой стороны, появляется все больше и больше свидетельств о психологической небезопасности самих учителей и преподавателей. По мнению А. В. Хуторского, в школе и вузе вытеснены действительные образовательные потребности из зоны внимания учащихся (студентов), их педагогов и родителей, сделано так, чтобы ученикам и учителям было некогда заниматься постановкой и достижением своих образовательных целей. Ученый задает вопрос: Кстати, зачем учителей и преподавателей загружают бюрократической работой, отчётами и бумагами, которые никому не нужны? Причина: отвлечь их от реализации естественных потребностей обучаемых. «Подвесить» учителей и преподавателей, чтобы можно было ими управлять, сделать всегда обязанными и виноватыми (Хуторской 2018).

Точку зрения А. В. Хуторского поддерживает В. Д. Соловей. Современная российская школа вообще не даёт систематического образования и именно поэтому она не способна подготовить к ЕГЭ. Школы лишь много и упорно говорят о необходимости подготовки к ЕГЭ, но честь этой подготовки любезно уступают самим ученикам и их родителям, курсам и репетиторам. В рамках самой школы подготовиться к ЕГЭ невозможно. С особой остротой эта проблема встает в связи с перспективой введения обязательного ЕГЭ по иностранному языку. Одна из главных закономерностей, на взгляд ученого и общественного деятеля, в том, что школа перестала быть институтом систематического образования. Она превратилась в учреждение для несения учебной повинности населением Российской Федерации в возрасте от 7 до 17 лет. Традиция систематического образования ещё сохраняется в начальной школе. Но и там от родителей требуют, чтобы их дети приходили в школу, зная начала русской грамоты и арифметики (а в последнее время и иностранного языка). Причём учиться в начальной школе самостоятельно, без постоянной помощи родителей (особенно при овладении иностранным языком, для изготовления поделок и так называемых проектов), дети обычно не в состоянии. В основной школе и среднем звене дети и их родители оказываются в ситуации, когда школа делает вид, что учит, а дети делают вид, что учатся. Если их такое положение вещей не устраивает, то они занимаются с детьми сами или обращаются к репетиторам. За два года до окончания из школы звучит команда: пора готовиться к ЕГЭ! А значит, искать репетиторов и курсы. Учебный процесс переместился за рамки школы. Ее функции взяли на себя родители, курсы и репетиторы, что более чем устраивает школу и учителей. Но если у родителей нет денег, то шансы подготовиться к ЕГЭ настолько, чтобы поступить в приличный вуз, хотя и не исчезают полностью, но резко уменьшаются (Соловей 2015).

Деградация зашла далеко и носит системный характер. Но этот процесс можно остановить и превратить школу и вуз в место, куда будут идти если не с охотой, то хотя бы без ненависти (Соболева 2015). Как обеспечить психологическую безопасность всех участников учебного процесса в школе и вузе в условиях лингвистического образования? Какие пути решения этой проблемы видят ученые, основываясь на российском и мировом опыте?

2. Психолого-педагогические основы построения практик обеспечения психологической безопасности воспитательной деятельности и формирования духовно-нравственных ценностей обучающихся в школьном и вузовском лингвистическом образовании

Проблемы обеспечения психологической безопасности в лингвистическом образовании тесно связаны с организацией процесса обучения в школе и вузе, направленного на раскрытие потенциала обучаемых, обеспечение благоприятного климата на занятии, создание языковой и цифровой среды, использование передовых методик и технологий в обучении, развитие самостоятельности и автономности, а также способов формирующего и итогового оценивания (Безукладников 2017, 2018; Жигалев 2017).

Л. Л. Любимов предлагает последовательно, упорно и с максимальной скоростью работать по федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС) номер два. Этот нормативный правительственный документ подписан восемь лет назад, но никто в реальности по нему не работает. Ученый характеризует его, безусловно, как глубокий стандарт. Он сформирован на базе научных идей Выготского, по этим идеям работает весь Запад уже 40 лет. У нас же в стране точно по Салтыкову-Щедрину: все умные и сложные законы всегда встречаются очень легко по причине необязательности их исполнения (Любимов 2009). Сегодня школа, в том числе и высшая, не понимает, что личность обучаемого формируется сама (Фельдштейн 2010). Но нужно создать условия для того, чтобы она формировалась, создавать благоприятную среду. Личность формируется только через деятельность. Это тоже научный факт – потому что единицей развития сознания является деятельностное переживание, когда за получением результата следует рефлексия, и всё это идёт в копилку. Действие школьника или студента, его личный вклад в дом, в школу, в вуз, в район, город в Отечество – вот что создаёт любовь к месту, от дома до Отечества.

Этой же точки зрения придерживается американский психолог Wilga Rivers (Rivers 1987). Она говорит о двух типах обучения иностранному языку, выделяя оборонительное обучение и воспринимающее учение. В первом случае педагог выступает как метаящий стрелы в сторону обучаемого. Его задача переправить знания из учебника в голову ученика или студента. Последним ничего не остаётся, кроме обороны. Во втором слу-

чае ученик (студент) идет навстречу знаниям, он открыт для новой информации, учебный процесс доставляет ему удовольствие, и он готов к учению в течение всей жизни.

Вторая задача школы – формирование в ребёнке когнитивных компетенций. Школа должна наделить каждого выпускника, выходящего во взрослую жизнь, способностью самостоятельно находить новые знания, в том числе в иноязычной цифровой среде, усваивать эти новые знания и компетенции, новую специальность, чтобы всегда быть востребованным на рынке труда. Владение несколькими иностранными языками в профессиональной сфере в этой связи становится частью их профессиональной компетентности и главным конкурентным преимуществом.

И только третье – знание предмета. Предметные знания не нужны во взрослой жизни. Во взрослой жизни кормят профессиональные компетенции. А предметные знания служат в основном для того, чтобы сформировать личность и когнитивные компетенции. Эту мысль развивает Т. В. Черниговская. Учиться полезно не потому, что лучше быть умным, чем дураком, это и так понятно, а потому, что это физически улучшает нейронную сеть. Физически! От того, что наш мозг занят серьёзной работой, улучшается само качество нейронных волокон (Черниговская 2013). Особое место в этом процессе отводится изучению как родного, так и иностранных языков и культур.

Следовательно, в школе нужно сформировать познавательные компетенции, а в высшем учебном заведении – академические профессиональные компетенции и знания. Главное – научить человека самому выбирать из всего предлагаемого многообразия то, что ему нравится. Это то, что называется «цифровизация». У нас под этим термином понимается всё, что угодно, кроме того, что это просто правильное устройство всего информационного фонда, которое позволяет любому человеку в минимальные сроки найти нужные единицы знания, а также отфильтровать их, классифицировать и использовать здесь и сейчас. Если выпускник этим владеет, то он будет всегда востребован на рынке труда и будет иметь достойное благосостояние. Если не владеет, то возникнут проблемы. Для реализации этих целей огромное значение имеет иноязычное лингвистическое образование. Английский язык стал всемирным средством общения и передачи информации в различных сферах деятельности человека, в том числе и цифровой.

Как этого достичь? Нужно учить ребёнка и студента не просто читать, его надо учить чтению. К сожалению, многие учителя и преподаватели не знают, что такое настоящее чтение. Чтение – это устойчивое, сложное коммуникативное поведение (это – центральное слово) по извлечению смыслов из текстов. Когда центральным словом является поведение, это значит, что обучаемый, как субъект, должен войти в текст и вести себя в нём. Субъект становится одним из персонажей, участником действия, ко-

торое является дескрипторным пространством этого текста. Этому надо научить. В этом огромная роль лингвистического образования.

К. Э. Безукладников, Б. А. Крузе, Б. А. Жигалев, А. А. Прохорова в своих исследованиях подчеркивают, что языковая глобализация, обеспечивающая общечеловеческую и профессиональную потребность взаимопонимания в мировом масштабе, привела к становлению английского языка как *lingua franca* (Безукладников 2018), обучение которому в качестве основного иностранного языка стало осуществляться на всех уровнях российского образования, что привело к использованию английского языка в качестве базы при обучении другим иностранным языкам. Таким образом, рассматривая национальное лингвистическое образование и языковую политику с позиции реалий третьего тысячелетия, становится очевидно, что ее приоритетным направлением должно стать воспитание многосторонней мультилингвальной личности гражданина РФ, осуществляемое, с одной стороны, на принципах патриотизма, любви и уважения к национальному языку и культуре, с другой – на основе толерантности к представителям иносоциумов, признания культурного плюрализма и осознания себя как части многополярного мирового сообщества эпохи процветающей глобализации, технологизации и цифровизации.

Л. С. Выготский в своё время неоднократно говорил о том, что едва ли не самой главной задачей является обучение письменной речи, и добавлял, что не знает ни одной школы, где бы это делалось. В отличие от Запада и Востока, где этому учат. В Японии, Китае ребёнка с трёх лет заставляют на большом листе бумаги киноварью писать иероглифы, каждый из которых несёт массу смыслов (Выготский 2005). Восточный язык – виртуальный, это не 33 буквы алфавита. Мы до сих пор не учим школьников и студентов письменной речи и мышлению. Между тем о необходимости этого писал ещё Фридрих Ницше в эпоху создания в Германии массовой школы. Он полагал, что тексты немецких писателей (публицистов, учёных) невозможно читать, потому что в них нет науки мышления, нет логики, нет последовательности, связок. Он утверждал, что мышлению и речи надо учить так же, как учат танцам.

В мире существуют образовательные системы, построенные на идеях Л. С. Выготского, других прогрессивных ученых, педагогов и психологов (Выготский 2005), успешно реализующие высказанные идеи и создающие благоприятный психологический климат в коллективе учеников и педагогов, обеспечивая таким образом их психологическую безопасность. Одной из таких систем является Международный бакалавриат (Programme Standards and Practices 2019).

Основная цель Международного бакалавриата (IB) – воспитание любознательной, эрудированной и равнодушной молодежи, которая внесет свой вклад в совершенствование и безопасность мира путем проявления межкультурного понимания и уважения. В рамках этой цели данная орга-

низация вместе со школами, правительственными и международными организациями разрабатывает программы международного образования повышенной сложности и процедуру строгой проверки полученных знаний. Эти программы мотивируют учащихся всего мира на то, чтобы быть активными, сострадательными, готовыми повышать уровень образования в течение всей жизни и признавать правоту других людей, даже если у них разные мировоззрения (Happ 2014).

Реализуя свое стремление к созданию лучшего, более безопасного мира, Международный бакалавриат предлагает мировому школьному сообществу четыре высококачественные и сложные образовательные программы. В течение 50 лет IB создает увлекательные и познавательные образовательные программы для учащихся в возрасте от 3 до 19 лет, которые готовят их к жизни в XXI веке. Учащиеся программ IB являются носителями собственной культуры, однако открыты и восприимчивы к другим культурам и взглядам. Они любознательны, и тяга к познанию будет сопровождать их всю жизнь.

Краеугольным камнем всех программ является профиль учащегося IB – долгосрочная целостная концепция образования, которая лежит в основе совокупности программ Международного бакалавриата и отводит учащемуся центральное место. Профиль учащегося представляет собой набор личностных характеристик и призван вдохновлять, мотивировать и направлять деятельность учащихся, учителей и всего сообщества школ IB, объединяя их ради достижения общей цели.

Цель всех программ Международного бакалавриата – воспитание личностей с интернациональным мышлением, которые, признавая общность всех людей в мире и разделяя ответственность за судьбу планеты, стремятся к созданию лучшего и более безопасного мира.

Профиль учащегося IB отражает 10 качеств личности, развитию которых уделяется особое внимание в школах IB. Эти и подобные им качества помогают людям стать ответственными членами локальных, национальных и глобальных сообществ и обеспечивают психологическую безопасность в образовательном учреждении.

Образование по системе Международного бакалавриата:

- фокусируется на учащихся: ориентированные на ученика программы IB стимулируют здоровые взаимоотношения, этическую ответственность и дают возможность проявить себя;

- разрабатывает эффективные подходы к преподаванию и обучению: программы IB помогают ученикам формировать взгляды и навыки, необходимые для академического и личного успеха;

- работает в глобальном контексте: программы IB углубляют понимание языков и культур и исследуют глобально значимые идеи и проблемы;

– охватывает значительный объем материала: программы IB предлагают широкие и сбалансированные, концептуальные и интегрированные учебные планы.

Все программы IB:

- имеют ярко выраженную международную направленность;
- при формировании содержательного наполнения учитывают опыт различных образовательных культур мира;
- требуют изучения широкого спектра предметов;
- включают как отдельные предметы, так и межпредметные области;
- уделяют особое внимание изучению языков;
- отдают приоритет развитию навыков самостоятельного обучения;
- предоставляют возможность планирования и проведения персонального и коллективного исследования;
- мотивируют учащихся становиться ответственными, активными членами общества.

Они все включают в себя:

- учебную программу курса или базисный учебный план;
- систему оценивания учащихся, соответствующую их возрастной категории;
- возможности профессионального развития и налаживания сотрудничества для учителей;
- процедуры поддержки, авторизации и оценки программ для школ.

Что делает программы психологически безопасными и уникальными?

Международная направленность. В основе приверженности идее международного образования лежит убеждение, что единственный способ по достоинству оценить чужую культуру – это сначала досконально изучить свою. Международная направленность, которая красной нитью проходит через все программы, – это намного больше, чем просто изучение иностранного языка. Например, изучая курс биологии, учащиеся могут узнать не только о бактериях брюшного тифа, но и об их влиянии на продолжительность жизни в развивающихся странах. Изучая историю родного города или региона, учащиеся могут рассматривать более широкий исторический контекст, влияние определенных глобальных событий и их последствия в локальном масштабе.

Научная обоснованность. Как и мир, который мы стремимся улучшить посредством образования, IB никогда не стоит на месте. Постоянное развитие и регулярный пересмотр программ и учебных планов гарантирует, что учащиеся IB получают наилучшее образование. Организация постоянно совершенствует свою концепцию образования, используя результаты как собственных исследований, так и исследований, проводимых другими авторитетными учебно-методическими организациями. Педагоги с новаторскими и творческими подходами из многих различных культур иг-

рают важную роль в разработке каждой программы. Эти программы отражают мировой передовой опыт, а к процессу пересмотра учебной программы привлекаются практикующие учителя, эксперты и специалисты в области образования. ИВ всегда готова адаптировать свои программы в соответствии с результатами новых научных и педагогических исследований и при необходимости проводить их экспертный анализ.

3. Результаты экспериментальной работы по определению эффективности практик обеспечения психологической безопасности воспитательной деятельности и формирования духовно-нравственных ценностей обучающихся в школьном и вузовском лингвистическом образовании

Экспериментальная работа с целью выявления эффективности инструментов обеспечения психологической безопасности учащихся проводилась в естественных условиях в ходе осуществления образовательного процесса в 5–6 классах школ Международного бакалавриата (1070 учащихся) и общеобразовательных школ г. Перми (1090 учащихся). Всего в исследовании с 2009 по 2017 гг. приняло участие 2160 школьников.

Исследования, проведённые специалистами провайдер-центра Международного бакалавриата Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, показали (Вертьянова 2014), что важнейшие параметры учебной деятельности, по которым можно судить об уровне психологической безопасности учащихся, могут быть выявлены на основе комплексного психолого-педагогического анализа, который включает исследование:

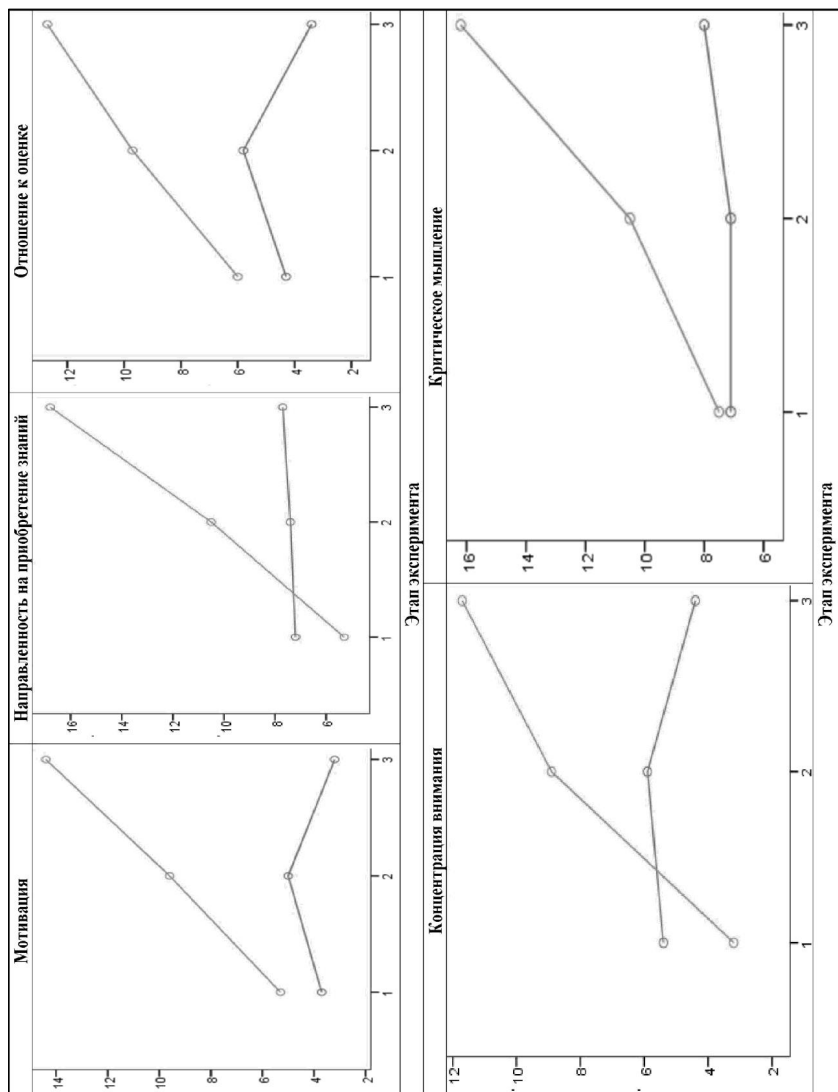
- уровня мотивации учащихся;
- направленности на приобретение знаний;
- отношения учащихся к оценке учителя, самооценке и оценке себя;
- уровня концентрации внимания;
- степени сформированности критического мышления.

Результаты диагностических срезов были обработаны в рамках дисперсионного анализа при помощи программного комплекса SPSS.

В результате данного анализа получены графики изменения оценённых средних значений показателей психологической безопасности учащихся, на каждом из которых верхний график демонстрирует показатели, полученные в школах Международного бакалавриата, а нижний – в общеобразовательных школах (см. Рис. 1).

Полученные построения демонстрируют возрастающую линейную зависимость развития изучаемых параметров психологической безопасности: средние значения изучаемых параметров в школах Международного бакалавриата возрастают с первого на второй и со второго на третий этапы. Нельзя не отметить, что в общеобразовательных школах минимальные показатели в мотивационном компоненте; в графиках направленности на

приобретение знаний; отношения к оценке учителя, самооценке и самооценке; концентрации внимания; развития критического мышления превышают показатели в школах Международного бакалавриата на первых этапах работы. В процессе развития технологии Международного бакалавриата в школах становится очевидным тот факт, что средние и максимальные показатели по всем параметрам в той или иной степени начинают повышаться. Это свидетельствует о том, что учащиеся находятся в положении большей психологической безопасности.



Оцененные средние значения параметров
Рис. 1. Линейная модель изменения средних значений параметров психологической безопасности

В общеобразовательных школах, наоборот, средние значения интересующих нас компонентов демонстрируют спад показателей со второго на третий этап в графике отношения учащихся к оценке учителя, самооценке, самооценке и концентрации внимания. В графиках, показывающих результаты оставшихся параметров (мотивация, направленность на приобретение знаний, критическое мышление), средние значения практически не меняются либо имеют незначительный рост к максимальному показателю.

В результате дисперсионного анализа стало возможным сделать вывод о подтверждении предположения о том, что технологии Международного бакалавриата способствуют обеспечению психологической безопасности в лингвистическом образовании, предполагающей наличие у учащихся более сильной мотивации, чем у их сверстников, более высокого уровня концентрации внимания, сформированности критического мышления, направленности на приобретение знаний, отношения к оценке учителя, к самооценке и самооценке.

4. Заключение

Анализ отечественных и зарубежных исследований показал, что в современной системе лингвистического образования в школе и учреждениях высшего образования существуют факторы, снижающие психологическую безопасность учащихся. К таким факторам относятся авторитарное поведение педагога, отсутствие реального учёта индивидуальности учащихся, их склонностей, интересов и переживаний, отсутствие инструментов обеспечения положительной мотивации. Другим важным фактором является ощущение психологической небезопасности самих учителей и преподавателей, вытеснение действительных образовательных потребностей из зоны внимания учащихся (студентов), их педагогов и родителей, давление существующей системы оценивания над самочувствием субъектов образования.

Анализ путей преодоления этих сложностей и соответственно обеспечения психологической безопасности в лингвистическом образовании приводит исследователя к необходимости раскрытия потенциала обучаемых, обеспечения благоприятного климата на занятии, создания языковой и цифровой среды, использования передовых методик и технологий в обучении, развития когнитивных компетенций, самостоятельности и автономности, а также способов формирующего и итогового оценивания.

Система Международного бакалавриата во многом направлена на реализацию этих решений и, соответственно, обеспечение психологической безопасности. Её важнейшими характеристиками являются направленность деятельности и четкая постановка цели – воспитание любознательной, эрудированной и равнодушной молодежи, которая внесет свой вклад в совершенствование и безопасность мира путем проявления межкультурного понимания и уважения. Залогом успеха и психологической безопасности является сотрудничество и взаимодействие с как можно

большим числом педагогов со всего мира, и свидетельством тому является высокое качество учебных программ. Международный бакалавриат стремится развивать позитивное отношение и любовь к учебе у преподавателей и учащихся. Результаты дисперсионного анализа параметров, обеспечивающих психологическую безопасность в лингвистическом образовании, демонстрируют эффективность инструментария Международного бакалавриата и рост значений по мере освоения соответствующих программ.

© Жигалев Б. А., Безукладников К. Э., Крузе Б. А.

Подготовлено при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках договора между Министерством просвещения РФ и ПГГПУ о реализации прикладного научно-исследовательского проекта: «Исследование существующих практик воспитательной деятельности и технологий патристического воспитания и формирования духовно-нравственных ценностей среди обучающихся в системе общего образования, выработка методических рекомендаций».

Список литературы

- Безукладников К. Э., Новоселов М. Н., Крузе Б. А. Особенности формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка // Язык и культура. Томск: Изд-во ТГУ, 2017. № 38. С. 152–170.
- Безукладников К. Э., Жигалев Б. А., Прохорова А. А., Крузе Б. А. Особенности формирования мультилингвальной образовательной политики в условиях нелингвистического вуза. Язык и культура. Томск: Изд-во ТГУ, 2018. № 42. С. 163–181.
- Вертьянова А. А. Критериальное оценивание в системе Международного бакалавриата // Культура образования = The culture of education: сб. матер. VIII ежегодной Междунар. науч.-практ. конф. Ассоциации школ Международного бакалавриата стран СНГ (г. Пермь, 24–26 апреля 2014 г.). Пермь: Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т., 2014. С. 229–236.
- Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: Изд-во «Смысл»; Изд-во «Эксмо», 2005.
- Жигалев Б. А., Безукладников К. Э., Крузе Б. А. Технологии критериального оценивания и рефлексии как способ повышения мотивации при овладении иностранным языком в школе и вузе // Язык и культура. Томск: Изд-во ТГУ, 2017. № 37. С. 153–166.
- Корнеева М. А., Гураль С. К. Обучение профессиональному иноязычному дискурсу студентов физико-технического факультета Томского государственного университета направления Прикладная механика с использованием кейс-стади метода (case study method) // Язык и культура. Томск: Изд-во ТГУ, 2017. № 37. С. 166–184.
- Любимов Л. Л. Общество и образование в России // Народное образование. М.: Издательский дом «Народное образование», 2009. № 2. С. 16–20.
- Соболева А. В., Обдалова О. А. Когнитивная готовность к межкультурному общению как необходимый компонент межкультурной компетенции // Язык и культура. Томск: Изд-во ТГУ, 2015. № 1 (29). С. 146–155.
- Соловей В. Д. Абсолютное оружие. Основы психологической войны и медиаманипулирования. М.: Эксмо, 2015.

- Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: Уч. пос. для студентов, аспирантов и соискателей по спец. «Лингвистика и межкультурная коммуникация». М.: Слово / Slovo, 2000.
- Фельдштейн Д. И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы // Национальный психологический журнал. М.: Изд-во МГУ, 2010. №2(4). С. 6–11.
- Хуторской А. В. Талантливым просьба не беспокоиться [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». 2018. № 2. С. 16. URL: <http://eidos.ru/journal/2018/200/>.
- Черниговская Т. В. Чеширская улыбка кота Шредингера: язык и сознание. Санкт-Петербургский гос. ун-т, Фак. свободных искусств и наук. М.: Языки славянской культуры, 2013. (Разумное поведение и язык; Language and reasoning)
- Hann Kurt (Matthias Robert Martin). (2014) Who Was Who, A & C Black, 1920–2015; online edn. Oxford University Press.
- Programme standards and practices. International Baccalaureate Organization, 2019. 44 p.
- Wilga Rivers. (1987) Interactive Language Teaching. Cambridge University Press.

Глава IV

СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ПРИ ОВЛАДЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

1. Введение

В настоящий момент мы являемся свидетелями смены авторитарной, знание-центристской технократической парадигмы с установкой на среднего ученика и студента, с ориентацией на подготовку хорошего исполнителя на новую гуманистическую компетентностную парадигму образования и воспитания. На примере развитых зарубежных стран становятся очевидными характеристики основных направлений образовательной политики в мире на рубеже веков. Определяются условия и предпосылки формирования современных технологий в области образования: усиление процессов глобализации, интеграции и взаимосвязи стран и народов; требования информационного общества к воспитанию граждан, владеющих современными компетенциями; создание основы для конкурентоспособной экономики в международном масштабе. Однако реформация образования в указанных направлениях осуществляется крайне медленно (Бим 2007). Новая парадигма образования и воспитания выступает методологической основой модернизации системы среднего и высшего языкового образования.

Для российской средней и высшей школы в свете ее модернизации актуальны проблемы оценивания и рефлексии. Цель данной статьи – рассмотреть мезотехнологии критериального оценивания и рефлексии как способа повышения мотивации при овладении иностранным языком в школе и вузе в условиях воспитательной деятельности и формирования духовно-нравственных ценностей обучающихся. Необходимость такого технологического обеспечения учебно-воспитательного процесса объясняется несколькими причинами: противоречиями в самой методической науке (на фоне ее активного развития в последние годы), которые ведут к тому, что многие вопросы являются спорными, проблемными, и педагоги должны не только знать о проблеме, но и уметь ее решать; плюрализмом современной системы иноязычного образования, многообразием учебных программ, пособий, в которых нужно не просто ориентироваться, но и быть способным делать осознанный выбор в соответствии с реальными условиями обучения. Эти причины, а также необходимость сознательного, активного, творческого отношения педагога к учебно-воспитательной деятельности по овладению межкультурной коммуникацией обуславливают важность самообразования учащихся и студентов, формирования у них культуры самостоятельной деятельности.

2. Образовательная технология: определение понятия и структура

Главное направление в реформировании образования – в ориентации на человека, на его способности и особенности, в гуманизации образования, интегрировании частных наук, переходе от учебных дисциплин к образовательным областям, в технологизации образования. Одним из необходимых условий для реализации данных направлений является внедрение новых образовательных (методических) технологий (Беликов 2002).

В научном понимании и употреблении термина «образовательная технология» существует несколько различных позиций. Образовательная технология рассматривается как:

- средство, то есть как производство и применение методического инструментария, аппаратуры, учебного оборудования и ТСО для учебного процесса (Б. Т. Лихачёв, С. А. Смирнов, Н. Б. Крылова, Р. де Киффер, М. Мейер и др.);

- процесс коммуникации (способ, модель, техника решения учебных задач), основанный на определённом алгоритме, программе, системе взаимодействия участников учебного процесса (В. П. Беспалько, С. Гибсон, И. А. Зязюн, А. М. Кушнир, В. М. Монахов, В. А. Сластёнин, Б. Скиннер, Т. Сакамото, М. А. Чошанов, и др.);

- обширная область знания, опирающаяся на данные социальных, управленческих и естественных наук (П. И. Пидкасистый, В. В. Гузеев, М. Эраут, Р. Кауфман, С. Ведемейер);

- многомерный процесс (М. В. Кларин, В. В. Давыдов, Г. К. Селевко, Д. Финн, К. М. Силбер, П. Митчел, Р. Томас).

Из приведённых подходов к определению понятия «образовательная технология» следует, что это – категория педагогики и методики преподавания иностранных языков, обладающая большой степенью общности, обобщённости, стереоскопичности. Разнообразные трактовки этого понятия свидетельствуют, по существу, лишь о том, что это качественно новая ступень в развитии понятийного аппарата в педагогике и методике преподавания иностранных языков.

Г. К. Селевко выделил структуру образовательной технологии (Селевко 2005: 24–26).

Любая технология охватывает определённую область педагогической и методической деятельности. Эта область деятельности, с одной стороны, включает в себя ряд составляющих (и соответствующих технологий), с другой стороны, сама может быть включена как составная часть в деятельность (технологию) более широкого (высокого) уровня. В данной иерархии можно выделить четыре соподчинённых класса образовательных технологий:

- метатехнологии (представляют образовательный процесс на уровне реализации социальной политики в области образования);

- макротехнологии (охватывают деятельность в рамках какой-либо образовательной отрасли, области, направления обучения, учебной дисциплины);

- мезотехнологии, или модульно-локальные (технологии осуществления отдельных частей (модулей) учебно-воспитательного процесса, направленные на решение частных, локальных дидактических, методических задач);

- микротехнологии (технологии, направленные на решение узких оперативных задач и относящиеся к индивидуальному взаимодействию или самовоздействию субъектов образовательного процесса (контактно-личностный уровень).

Вслед за Г. К. Селевко под образовательной (методической) технологией мы понимаем систему функционирования всех компонентов учебно-воспитательного процесса, построенную на научной основе, запрограммированную во времени и в пространстве и приводящую к намеченным результатам (Селевко 2005: 26).

В отношении технологического компонента моделируемого образовательного процесса, направленного на повышения мотивации при овладении иностранным языком в школе и вузе, следует отметить, что он должен быть представлен технологиями, отличительными признаками которых являются личностно ориентированная, развивающая и деятельностная направленность; направленность на актуализацию личностного потенциала, развитие полилингвальной, поликультурной языковой личности, обеспечение благоприятного психологического климата, свободной демократической атмосферы; предоставление всем участникам образовательного процесса субъектной позиции; использования стиля педагогического взаимодействия, поддерживающего и стимулирующего развитие иноязычной коммуникативной компетенции (Безукладников 2011).

3. Технологическая характеристика критериального оценивания

В современных условиях главная функция оценивания – анализ процесса, обратная связь, которая позволяет выявить особенности протекания процесса обучения иностранному языку и внесения соответствующих поправок. Отсюда большое значение придается критериальному оцениванию и самооценке учащихся (Безукладников 2014). Критерии оценивания разрабатываются по каждому предмету, они являются едиными для каждого участника и студента. Итоговое оценивание также осуществляется с использованием критериального подхода. Здесь недопустимо выведение итоговых оценок из текущих с использованием среднего балла. В результате текущая оценка является лишь показателем успешности конкретной работы (Безукладников 2010). Российская образовательная система к этому подходит с введением Единого государственного экзамена (ЕГЭ).

Характеризуя результативный компонент, отметим, что в число критериев эффективности образовательного процесса в школе и вузе мы включаем

уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции учащихся и студентов (Zhigalev 2014). Исходя из компетентного подхода к иноязычному образованию, главной функцией оценивания становится анализ процесса, обратная связь, которая позволяет выявить особенности протекания процесса обучения и внесения соответствующих поправок. Отсюда большое значение придаётся критериальному мониторингу и самооценке субъектов образовательного процесса. Критерии – один из стимулирующих факторов обученности, который характеризует достижения учащихся и студентов. Другими словами, критерии вносят ясность в цели иноязычного обучения, позволяют планировать самостоятельную учебную деятельность на протяжении всех лет обучения (Безукладников 2013).

Для того чтобы оценка соответствовала плановым преобразованиям, необходимо разнообразить средства, технологии и инструментарий, при помощи которых собираются сведения о деятельности обучаемых.

Для оформления оценочной деятельности на основании критериев итогового характера предлагаются следующие шаги.

1. Выбирается специфическая цель программы, подбираются и анализируются содержание и соответствующая учебная деятельность.

2. Определяются параметры обучения. Вопрос, на который здесь нужно ответить: какое обучение должно состояться, чтобы учащийся или студент достиг цели, которую требуется оценить? Ответ на этот вопрос предполагает результат в виде совокупности характеристик обучения (их можно также назвать иноязычной коммуникативной компетенцией).

3. Оформление деятельности оценки. Вопрос, на который надо ответить: какое задание предложить обучаемому, чтобы он проявил себя в соответствии с характеристиками обучения?

4. Формулируются критерии оценки для каждого объёма обученности, позволяющие идентифицировать компетентность субъектов образовательного процесса с выделением количества баллов для получения отметки (Крузе 2014).

Оценка, основанная на критериях, позволяет:

- предоставить учащимся и студентам возможности демонстрировать свою иноязычную коммуникативную компетенцию;

- более чётко определять объём содержания для усвоения;

- учитывать концептуальный, процессуальный и поведенческий аспекты обучения;

- оценивать обучение как целостный процесс, как совокупность содержания или взаимосвязанных компетенций, входящих в иноязычную коммуникативную компетенцию;

- реализовывать индивидуальную или групповую оценку;

- ставить объективную оценку;

- ориентировать процесс обучения в школе и вузе на непрерывную форму оценивания (Крузе 2016).

Успехи учащихся и студентов по овладению своей иностранным языком оцениваются как уровни сформированности компетенций по конкретным учебным модулям, дисциплинам или комплексам дисциплин. Для этого создаются общие критерии оценки учебных достижений учащихся и студентов и даётся подробное описание каждой компетенции на всех уровнях. Для примера приведем критерии оценки иноязычного эссе, применимые и в школе, и в вузе.

Уровень 5.

Demonstrates sharp focus and good contextualization of the topic through very good knowledge and understanding; a high level of organization and an effective ability to assemble evidence/data/information in an intelligent and academic way facilitating analysis and evaluation, supported throughout by excellent communication, using language appropriate to the subject; clear insight and understanding leading to evidence of independent thinking; consistent, persuasive and effective argument.

Уровень 4.

Demonstrates focus and contextualization of the topic through good knowledge and understanding; clear organization and structure and an ability to assemble evidence/data/information in an intelligent and academic way facilitating analysis and evaluation, supported throughout by good communication using language appropriate to the subject; some evidence of independent thought; some persuasive and effective argument.

Уровень 3.

Demonstrates a satisfactory focus and partial contextualization of the topic through satisfactory knowledge and understanding; some degree of organization and structure and some ability to assemble relevant evidence/data/information, supported throughout by satisfactory communication, generally using language appropriate to the subject; work that is largely descriptive and with limited argument/analysis/evaluation.

Уровень 2.

Demonstrates limited focus and contextualization of the topic which shows limited knowledge and understanding; limited organization and structure and a limited ability to assemble evidence/data/information, hindered by unsatisfactory communication which generally does not use language appropriate to the subject; work that is largely descriptive with little evidence of argument.

Уровень 1.

Demonstrates a lack of focus and lack of contextualization of the topic which shows minimal knowledge and understanding; minimal organization and structure and an inability to assemble appropriate evidence/data/information, hindered by unclear communication which does not use language appropriate to the subject; work that is ineffectively descriptive or irrelevant to the topic; no evidence of argument (Grade Descriptors 2014).

Помимо критериального оценивания учебных достижений студентов по конкретным учебным модулям, дисциплинам или комплексам дисциплин создаются карты критериального оценивания проектов, презентаций, рефератов, курсовых и итоговых квалификационных работ, деятельности учащихся и студентов во время практики, имеющие междисциплинарный характер (Безукладников 2019а).

Результаты критериального оценивания заносятся в сетевой электронный портфолио в раздел «Биография», оценивая уровень сформированности соответствующих этапу обучения компетенций. «Биография» – это самый интерактивный раздел портфолио, т.к. оценка здесь может меняться учащимся или студентом, перемещаться с более низкого на более высокий уровень и наоборот. Последние внесения автоматически отражаются в разделе «Паспорт» наряду с официальной отметкой обучаемого по соответствующему учебному предмету. Возможные несовпадения этих данных могут стать для субъектов образовательного процесса стимулом для поиска более яркого и убедительного обоснования и проявления своих компетенций, выстраивания собственной образовательной траектории, формирования умения адекватной самооценки своей иноязычной деятельности, а для учителей и преподавателей – объектом более пристального внимания для индивидуализации условий обучения. Уровень сформированности каждой компетенции учащиеся (студенты) также подтверждают соответствующими электронными документами в разделе «Досье», минимальный перечень которых также определён в портфолио (Безукладников 2019б).

Итоговая аттестация представляет собой комплексный экзамен, который проводится в форме итогового электронного теста и защиты портфолио, где представлена мультимедийная презентация, и учащиеся (студенты) выстраивают свой профиль. Своё решение комиссия принимает на основании заполнения соответствующей карты критериального оценивания.

4. Характеристика рефлексивной образовательной технологии

Системно-деятельностный и компетентностный подходы предполагают необходимость становления рефлексивного сознания учащихся и студентов по овладению межкультурной коммуникацией, основу которого составляют умения анализировать собственную деятельность, осуществлять самоконтроль своих действий, производить личностную самооценку. Рефлексия подготавливает новые замыслы, новые планомерные действия.

Рефлексия, включенная в учебную деятельность, является показателем субъектности и позволяет личности регулировать собственную активность, влиять на систему норм и стандартов, управлять учебной и практической деятельностью (Хуторской 2002).

Цели рефлексии – вспомнить, выявить, осознать основные компоненты деятельности, её смысл, типы, способы, проблемы, пути их реше-

ния, полученные результаты, отношения обучающихся друг к другу, педагога и учащихся (студентов), отношение к деятельности.

Сформированная рефлексивная компонента учебной деятельности позволит субъектам образовательного процесса по овладению иностранным языком анализировать свои действия и поступки, критически и объективно оценивать себя и свои возможности (Безукладников 2019в).

Рефлексивная деятельность побуждает к самостоятельному творчеству, изобретательности, прогнозированию своего пути образования. Становление рефлексивной деятельности обусловлено внешними и внутренними факторами, где к первым относятся цели, содержание, технологии, педагогические и методические задачи, средства учебной деятельности, а ко вторым – потребности быть конкурентоспособным, поиск личностных смыслов деятельности и своей жизни, интерес к профессии учителя иностранного языка (Ausbel 2008).

С помощью рефлексии осуществляется осмысление как минимум трех сторон деятельности субъектов обучения: *практической* (что сделано? что является главным результатом?), *технологической* (каким способом? этапы, алгоритмы деятельности и др.) *мировоззренческой* (зачем я это делаю? соответствует ли полученный результат поставленным целям? кто я в этой работе, процессе? какие изменения в результате этого со мной происходят или могут произойти? и т. д.).

В качестве инструментов рефлексии используются анкеты, опросники, рефлексивные карты, денотатные графы. Достаточно эффективными являются такие приёмы, как «песочные часы», эссе, читательские дневники, дидактические стихи (синквейн, даймонд, контраст и др.) (Поляков 2009).

В процессе обучения почти у каждого обучающегося возникают проблемы, снять которые помогает методическая поддержка, которая является нормой взаимодействия педагога и обучающегося и предполагает содействие учащимся и студентам в преодолении трудностей в процессе усвоения знаний и освоения ценностей, формирования иноязычной коммуникативной компетенции. В нем отражается деятельность педагогов по оказанию превентивной и оперативной помощи обучающимся в решении их индивидуальных проблем, связанных с общением, успешным продвижением в обучении, жизненным самоопределением. Поддержка выступает, таким образом, в качестве регулятора и руководства взаимодействия педагога и учащегося (студента) (Hutchinson 2006).

Качественно новый интегральный стиль мышления учителя и преподавателя организует процесс познания как путь совместного выдвижения целей, ожиданий, понимания, прояснения смыслов, связей, условий, результатов, перспектив. И в этом процессе активны и востребованы интеллектуальные силы всех: учащихся (студентов) и учителя (преподавателя).

5. Мотивационный аспект иноязычного образовательного процесса в логике аффективного подхода

Реализация названных технологий означает, что в центре обучения находится обучающийся как субъект учебно-научной и исследовательской деятельности, а система обучения предполагает максимальное использование проблемных задач, решаемых в процессе группового взаимодействия с учетом индивидуально-психологических особенностей личности каждого учащегося (студента), его интересов и личного опыта творческой деятельности (Gardner 1972).

Обучаемый становится не просто субъектом учебной деятельности, он несет ответственность за результат своей деятельности, поскольку новые методы изучения современных технологий образования ставят его в позицию экспериментатора, открывателя новых знаний. Учитель (преподаватель) – речевой партнер, мотиватор и источник энергии для этой интерактивной деятельности – создает необходимые условия для проявления самостоятельности и активности обучающихся, помогает оценить полученные результаты и выявить способы совершенствования творческой деятельности. Изучение и обучение образуют творческую лабораторию, формирующую иноязычную коммуникативную компетенцию.

Вышеуказанные мезотехнологии обучения иностранным языкам способствуют повышению мотивации субъектов образовательного процесса в овладении межкультурной коммуникацией и, соответственно, реализации аффективного подхода, цель которого в создании положительных мотивов учения. Мотивация рассматривается как внутреннее побуждение, импульс, чувство или сильное желание, толкающее индивида к особому действию. Все люди имеют потребности или побуждения, которые в той или иной мере являются врождёнными, а их интенсивность обусловлена средой. В основе концепта мотивации – шесть стремлений или потребностей человека релевантных иноязычному образованию:

- в изучении, исследовании неизвестного;
- воздействии на среду и изменении;
- деятельности, развитии и проявлении способностей;
- стимуляции средой, другими людьми или идеями, мыслями и чувствами;
- знании, его обработке и интернализации результатов изучения, воздействия, деятельности и стимуляции, разрешении противоречий, поиске решений проблем и самосогласующихся системах знаний;
- повышении значимости своего «я», его признании и одобрении другими.

Мотивация может проявляться по-разному на трех уровнях (глобальном, ситуативном или на уровне задания).

Так, обучаемый может обладать достаточно высокой мотивацией, но когда ему предложат скучное задание, едва ли он её проявит. На увеличение или удержание мотивации влияют факторы трех типов:

– факторы, имеющие отношение к тому, как организовано и ведется обучение;

– индивидуальные факторы, т. е. факторы, связанные с учеником;

– социокультурные факторы (Zhigalev 2014).

Мотивация может быть двух видов: инструментальной и интеграционной. В зависимости от источника мотивации – исходит она от самого обучаемого или от других людей – различают ее *внутреннюю* и *внешнюю* разновидности. Это разделение привносит новое измерение в дихотомию «инструментальная versus – интеграционная мотивация».

6. Заключение

Таким образом, учёт аффективных факторов позволяет рассмотреть картину учебного процесса более целостно. Они играют заметную роль в обучении, проявляясь в выборе материалов и заданий, побуждающих учащихся к деятельности, в поиске путей обращения с ошибками, которые не создавали бы тревожности; в заботе о развитии у обучаемых самоуважения, уверенности в себе и высокой самооценки на занятиях; в стремлении обучающего создать благоприятные условия и облегчить таким образом процесс овладения иностранным языком, в увеличении их автономии, в проявлении проницательности, обращении к теории стилей учения, формировании духовно-нравственных ценностей.

Применение аффективного подхода можно представить в форме учебного цикла. Правильно организованный процесс обучения и воспитания будет способствовать развитию некоего положительного учебного цикла, который может быть представлен следующим образом:

(1) Ученик (студент) хочет учиться – мезотехнологии критериального оценивания и рефлексии стимулируют его использовать мыслительные процессы для овладения иностранным языком; (2) – учение успешно; (3) – у учащегося (студента) развиваются коммуникативная компетенция; (4) – возросшая компетентность помогает более быстро и целенаправленно овладевать иностранным языком; (5) – ученик (студент) воспринимает учение как увлекательный и удовлетворяющий его процесс; (6) – ученик (студент) снова хочет учиться; (7) – цикл повторяется вновь по спирали.

Таким образом, рассмотренные в данной статье мезотехнологии критериального оценивания и рефлексии способствуют повышению внутренней инструментальной и интеграционной мотивации субъектов образовательного процесса при овладении иностранным языком в процессе воспитания и формирования духовно-нравственных ценностей. Аффективный подход, безусловно, не решает всех проблем учения, однако во многом способствует успешному управлению учебно-воспитательным процессом.

Выполненная работа не претендует на исчерпывающую полноту разработки проблемы повышения мотивации при овладении иностранным языком в школе и вузе. Представляется актуальным более глубокое изучение соответствующих образовательных технологий, дальнейшее совершенствование организационно-дидактических условий развития мотивации учащихся и студентов.

© Жигалев Б. А., Безукладников К. Э., Крузе Б. А.

Подготовлено при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках договора между Министерством просвещения РФ и ПГТПУ о реализации прикладного научно-исследовательского проекта: «Исследование существующих практик воспитательной деятельности и технологий патриотического воспитания и формирования духовно-нравственных ценностей среди обучающихся в системе общего образования, разработка методических рекомендаций».

Список литературы

- Безукладников К. Э., Красноборова А. А. Проблема оценивания в международных образовательных системах // Педагогическое образование и наука. М.: Некоммерческое партнерство МАНПО, 2010. № 9. С. 79–83.
- Безукладников К. Э., Крузе Б. А., Осолкова В. Р. Технология развития готовности будущего учителя к педагогической самореализации: Моногр. ГОУ ВПО Пермский гос. пед. ун-т, 2011. (Сер. Новые федеральные государственные образовательные стандарты. Опыт внедрения).
- Безукладников К. Э., Крузе Б. А. Лингводидактические основы подготовки учителя Международного бакалавриата: лингвоинформационный и компетентностный подходы // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. Пермь: Изд-во ПНИПУ, 2013. № 7 (49). С. 42–50.
- Безукладников К. Э., Сыпачева Г. Ш. Подходы к формированию правовых компетенций будущего учителя на интерактивной основе // Фундаментальные исследования. Пенза: «Академия Естествознания», 2014. № 5-3. С. 577–583.
- Безукладников К. Э., Крузе Б. А., Мерзляков С. В. Обучение английской грамматике в автономном режиме // Язык и культура. Томск: Изд-во ТГУ, 2019а. № 45. С. 142–160.
- Безукладников К. Э., Крузе Б. А., Романов А. А., Вахрушева О. В. Самостоятельная работа по овладению иностранным языком как основа самоорганизации будущего офицера // Язык и культура. Томск: Изд-во ТГУ, 2019б. № 47. С. 131–153.
- Безукладников К. Э., Крузе Б. А., Мелехина Е. С. Учебное исследование как средство формирования учебно-познавательной компетентности обучающихся младшего подросткового возраста на уроках английского языка // Язык и культура. Томск: Изд-во ТГУ, 2019в. № 48. С. 259–276.
- Беликов В. А. Теоретические основы решения педагогических проблем: пособие для аспирантов и соискателей. Магнитогорск: МГПИ, 2002.
- Бим И. Л. Что мешает повышению результативности обучения иностранным языкам? // Иностранные языки в школе. М.: ЗАО «РЕЛЮД», 2007. № 4. С. 2–6.
- Крузе Б. А. Методическое проектирование системы лингвоинформационной многоуровневой подготовки будущего учителя иностранного языка: Дис. ... д-ра пед.

- наук / Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова. Нижний Новгород, 2014.
- Крузе Б. А., Безукладников К. Э. Компаративный анализ образовательных систем Российской Федерации и Международного бакалавриата в образовательном пространстве Пермского края // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. Н. Новгород: НГЛУ, 2016. № 33. С. 149–164.
- Поляков О. Г. Об иностранном языке как учебном предмете и дисциплине в школе и вузе, языковых специальностях и науках о языке и его преподавании // Иностранные языки в школе. М.: ЗАО «РЕЛЮД», 2009. № 1. С. 18–21.
- Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств. М.: НИИ школьных технологий, 2005.
- Хуторской А. В. Общепредметное содержание образовательных стандартов. М.: Институт новых образовательных технологий, 2002.
- Ausubel D. P. (1968) Educational psychology: a cognitive view. Holt, Rinehart and Winston // University of Michigan Digitized Jul 14, 2008.
- Gardner R. C. (1972) Attitudes and motivation in second-language learning. Published by Newbury House Publishers.
- Grade descriptors. International Baccalaureate. September 2014.
- Hutchinson T., Waters A. (2006) English for Specific Purposes. Cambridge University Press.
- Zhigalev B. A., Vikulina V. A., Bezukladnikov K. E. (2014) Pedagogical Measuring Of Education Quality // Life Science Journal. V. 11. № 7s. P. 356–359.

Глава V

ОБ ИНТЕГРАЦИИ ЯЗЫКОВОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

1. Введение

Оппозиция понятий интеграции и дифференциации занимает одно из центральных мест в методологии науки. Наблюдаемый мир, в котором живет человек, един, но имеет бесконечное множество проявлений, доступных для восприятия, понимания, осмысления в различной степени. Многообразие природных объектов, их проявлений, а также способов их изучения привело к дифференциации наук, и следом за этим к дифференциации отраслей педагогики. Большие успехи в классификации и систематизации были сделаны в XVIII – начале XX вв. в таких науках, как биология, химия, теория машин и других. Затем наступил период, когда все большее значение приобрели связи, горизонтальные и вертикальные, элементов систем, казавшихся разнородными. Эти замечания относятся в полной мере и к гуманитарным наукам. В образовании утвердилась парадигма, ставящая человека с его индивидуальными особенностями в центр всего педагогического процесса.

Понимая интеграцию как такое объединение ранее разрозненных частей, при котором воссоздаваемое целое больше суммы его составляющих, и принимая диалектичность развития науки, следует признать, что мы переживаем период сближения отраслей наук, период, когда междисциплинарные проекты способны давать перспективные результаты. Возможно, за этим периодом последует новая дифференциация, но на новой основе и на новом уровне.

В контексте отмеченных явлений и в условиях известной вариативности образовательного процесса в высшей школе сближение иноязычного и профессионального обучения в неязыковом вузе получает шанс для реализации. При этом возникают вопросы, что является движущей силой (*impetus*) возможной интеграции обучения, каковы аргументы *pro*, на какой основе возможно ее осуществление, каких результатов от нее ждать, и наконец – каковы в отношении такой интеграции аргументы *contra*.

В настоящей главе предпринимается попытка ответить на большую часть этих вопросов.

2. Предпосылки, основания и принципы интеграции

В современной педагогической науке прочно утвердились личностно-ориентированный, деятельностный и развивающий подходы, реализация которых в системе высшего образования позволяет в наиболее полной мере учитывать интересы обучающихся, их индивидуальные особенности, создает условия для того, чтобы процесс обучения приобрел для них личностный смысл, способствовал становлению личности как профессионала

и шире – как члена социума, носителя уникальной культуры. Е. С. Полат отмечает, что «современный и будущий работодатель заинтересованы в таком работнике, который умеет думать самостоятельно и решать разнообразные проблемы (т. е. применять полученные знания для их решения); обладает критическим и творческим мышлением; владеет богатым словарным запасом, основанном на глубоком понимании гуманитарных знаний» (Полат 2009).

В последние десятилетия в высшем образовании вообще, и в техническом образовании в частности наметилась тенденция к сближению обучения иностранному языку и обучения профессии в отношении целей, содержания, форм и методов обучения. Это явление имеет как внешние по отношению к языковым и профессиональным дисциплинам, так и внутренние предпосылки. Среди **внешних предпосылок**, или побуждающих причин, на первом плане находится объективная необходимость овладения студентами и выпускниками иностранным языком в степени, позволяющей им эффективно участвовать в профессиональной межкультурной коммуникации, а именно: стажироваться за рубежом; изучать иноязычные тексты, фиксирующие современное состояние науки и технологии; самим писать тексты статей, отчетов и других аналитических материалов; выступать с докладами на международных конференциях, симпозиумах и конгрессах, и участвовать в их обсуждении; вести деловую корреспонденцию. Постоянное развитие способов и средств электронной коммуникации стимулирует интенсификацию всех отмеченных видов деятельности, что в свою очередь вносит вклад в развитие системы мотивов обучающихся.

Еще один аспект проблемы связан со значительным увеличением числа иностранных студентов российских вузов. Обучение иностранцев происходит практически по всем видам образовательных программ, к которым относятся включенное обучение по согласованным учебным планам, обучение по программам двойных дипломов, по российским учебным планам в бакалавриате, магистратуре, аспирантуре и другие. Часть образовательных программ реализуется на иностранном, чаще всего английском, языке. Далеко не все преподаватели российских вузов, вчерашние выпускники, готовы и способны осуществлять эффективный образовательный процесс на неродном языке. Для решения проблемы вузы развивают систему профессиональной переподготовки и повышения квалификации, в рамках которой лингвистические, конкретно-предметные и методические компоненты являются равно значимыми (Архипова, Крылов 2019).

В лингводидактике высшего профессионального образования можно выделить несколько предпосылок, объективно способствующих отмеченному сближению обучения языку и профессии.

Как пишет Е. И. Пассов, «следует признать, что иностранный язык как учебный предмет – уникален по своим образовательным возможностям. Иностранный язык, в сущности, – не учебный предмет, а образова-

тельная дисциплина, обладающая огромным потенциалом, способным внести весомый вклад в развитие человека как индивидуальности» (Пассов, Кузовлева 2010: 25).

Известно, что учебный предмет «иностранный язык» может включать конкретно-предметное содержание одной или нескольких дисциплин профессионального цикла обучения. Принимая это содержание и реализуя свой огромный развивающий потенциал, иностранный язык получает возможность оказывать влияние на формирование у будущего специалиста культуры как системы ценностей, развитию индивидуальности и включенности в диалог культур, как на уровне профессионального сообщества, так и на уровне социумов.

Методика обучения иностранному языку в школе и вузе претерпела в конце XX века значительные изменения, одним из главных является переход от лексико-грамматического метода обучения к коммуникативному. Коммуникативное обучение, основанное на положениях личностно-ориентированного и деятельностного подходов, создает условия для активизации познавательной и речевой деятельности обучающихся. Иностранный язык становится одновременно и целью, и средством обучения.

К принципам построения содержания коммуникативного обучения по Е. И. Пассову относятся: речевая направленность; функциональность; ситуативность, ролевая организация учебного процесса; новизна; личностная ориентированность общения; коллективное взаимодействие; моделирование (Пассов 1991). Коммуникативные речевые упражнения и ролевые игры получили широкое применение при обучении иностранным языкам в вузе (Куклина 2007, Ариян 2011). Наполнение коммуникативной речевой деятельности профессиональным содержанием будет способствовать процессу развития познавательной и профессиональной мотивации обучающихся, постепенному переходу от учебной к квазипрофессиональной и профессиональной деятельности (Вербицкий 2006; Вербицкий, Тенищева 2007).

Еще в 70-х годах XX века возник интерес к анализу потребностей изучающих английский язык для целей профессионального общения. На основании анкетирования специалистов были выявлены объективные потребности употребления языка в реальных коммуникативных ситуациях, а также субъективные потребности, к которым относятся желания обучающихся, стратегии и стили учения (Поляков 2014: 133). Всестороннее исследование нормативного результата процесса обучения иностранному языку в аспектах профессионального и социального взаимодействия личности, взятого вместе с отношенческими моментами, привело к разработке понятий компетенции и компетентности. И. А. Зимняя определяет коммуникативную компетентность как «сложнейшее личностное образование, о наличии и характере которого мы судим только по его проявлению в поведении, деятельности и, прежде всего, в речевой деятельности (РД) челове-

ка» (Зимняя. Мазаева 2014: 8). Иноязычная коммуникативная компетентность представляет собой сложное многокомпонентное образование. Развивая положения И. А. Зимней, А. В. Хуторского, Ю. В. Фролова, Д. А. Махотина, Ю. Г. Татура и других исследователей о важности эффективной актуализации компетенций обучаемых в образовательной практике, Т. С. Серова выделяет ряд компетенций студентов как субъектов учения профессионально ориентированному иностранному языку, ставит в соответствие каждой компетенции личностные аспекты и указывает на динамическое взаимодействие компетенций, каждая из которых может быть ведущей или подчиненной на определенном этапе обучения (Серова 2015). В настоящее время положения компетентного подхода являются базовыми для разработки профессионально-ориентированного обучения (ESP – English for Special Purposes) иностранному языку практически во всех неязыковых вузах страны.

В концепции профильно-ориентированного обучения английскому языку в высшей школе О. Г. Полякова цели формулируются в терминах компетенций, знаний и умений, конкретизируемых далее по уровням владения языком в виде критериев, определяются общие подходы к отбору предметного содержания и языкового содержания обучения (Поляков 2014). О. Г. Поляков выявляет когнитивные и аффективные факторы успешного обучения иностранному языку в вузе и отмечает важность рефлексии студентами процесса обучения (Поляков 2012).

В 90-х годах прошлого века в лингвистике появляется новое направление обучения иностранному языку – предметно-языковое интегрированное обучение, фактически взаимосвязанное изучение содержания учебного предмета и иностранного языка (CLIL – Content and Language Integrated Learning). Иностранный язык в рамках CLIL функционирует в виде триады – язык как инструмент познания (*language of learning*), язык как средство коммуникации (*language for learning*), язык как предмет изучения (*language through learning*) (Алмазова, Баранова, Халяпина 2017; Халяпина 2018). В силу направленности этого вида обучения одновременно на два предмета, CLIL имеет целый ряд отличий от профессионально ориентированного обучения ESP в отношении целеполагания, принципов и процессуальной составляющей обучения (Алмазова, Баранова, Халяпина 2017). Принципы CLIL начали внедряться в российское образование, особенно широко они используются в Томском политехническом университете.

Независимо от CLIL, в нашей стране была создана модель билингвального обучения математике в педагогическом вузе (Салехова 2015) и концепция интегративного билингвального обучения иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе (Серова, Крылов 2015). В этих исследованиях устанавливается необходимость обеспечения постоянного взаимодействия когнитивной и коммуникативной сфер субъектов

учения, объединения мышления и речи в процессе решения разноплановых учебных задач.

Таким образом, вовлечение в процесс обучения профессиональных знаний, создание условий для развития коммуникативных умений, мотивации к учению и поддержания коммуникативного интереса, признания необходимости и важности активизации простых и высших мыслительных операций в процессе обучения иностранному языку и через язык, признается в нашей стране и за рубежом в качестве одного из перспективных направлений развития лингводидактики.

В свою очередь, *гуманизация технического образования* является общемировым трендом, отражающим глубокие внутренние изменения, происходящие в структуре инженерного труда и общественных отношений, к наиболее важным из которых можно отнести развитие сложной технической, информационной и коммуникационной инфраструктуры; увеличение количества междисциплинарных задач при выполнении проектов; возрастающий объем данных и баз знаний, необходимый для обеспечения проектирования и функционирования технических систем; диверсификация трудовой деятельности специалиста, в частности, вероятность работы в автономном режиме и в составе международных команд, в сочетании с необходимостью регулярной формализованной и неформализованной коммуникации на родном и иностранном языках; усиление роли и значения взаимодействия с представителями общественных и государственных структур (Крылов 2018). Во всем мире ведется широкая дискуссия о путях развития технического образования, от обсуждения комплексных программ (Duderstadt 2016), увеличения роли субъект-субъектного взаимодействия и коммуникативной подготовки специалистов (Literat 2008; Костюкова, Морозова 2011; Серова 2015), до частных предложений, касающихся удовлетворения потребностей общества на местном уровне (Sanghi 2010).

К важнейшим качествам личности будущего специалиста технического профиля относятся: интерес к профессии, активность, самостоятельность, способность обучаться, осваивать новое, пользуясь различными способами и средствами коммуникации как на родном, так и на иностранном языках, способность и готовность к принятию решений, умения их коммуницировать, аргументировать, отстаивать и принимать их вероятные последствия. Формирование у выпускников отмеченных качеств возможно при системности обучения в университете, позволяющей обеспечить гармоничное развитие личности профессионала с развитыми когнитивной и коммуникативной компетентностями, мотивационной сферой, способного к рефлексии, саморазвитию в течение всей жизни.

К более тесному взаимодействию инженерных и гуманитарных блоков дисциплин, созданию системных горизонтальных и вертикальных связей подталкивают и объективные условия: в вузах существует тенденция к

сокращению и гуманитарной составляющей – значит, она должна меняться.

С позиций гносеологии задачей лингвистического и конкретно-предметного обучения в вузе является предоставление студентам средств познания объективно существующего мира, выработке у них, по Г. В. Колшанскому, «объективной картины мира», т. е. «совокупности знаний о мире». «В языковом знаке закрепляются и реализуются (как в индивидуальном, так и общественном плане) результаты отражательной мыслительной деятельности человека. <...> Язык выражает мышление, а мышление отображает действительность. Это принципиальное положение неумолимо означает, что картина мира, т. е. *знание о мире*, – это атрибут мыслительной деятельности, а формой существования этой картины мира в сознании человека является абстракция в виде понятий и их отношений» (Колшансий 1980: 21).

В контексте интеграции языкового и профессионального обучения особую значимость приобретает взаимодействие логической и языковой форм познания. В процессе логического познания при обобщении эмпирических данных и теоретических построений, совершении интеллектуальных мыслительных операций, субъект вырабатывает суждения, приходит к умозаклучениям, формирует понятия. На речевом уровне происходит переход от внутренней к внешней речи, логические формы мышления получают оформление в виде высказывания, «язык выступает как способ закрепления всей отражательной деятельности мышления, которая <...> неразрывно увязана с практической деятельностью человека» (Колшансий 1980: 22).

Процесс познания в условиях высшего учебного заведения неразрывно связан с анализом речевых продуктов других людей, закрепленных в виде письменных и устных гипертекстов, текстов, фрагментов текстов. Принимая тезис о «совместимости логических и языковых систем в их познавательной сущности» (Колшансий 1980: 34), отметим, что проникновение в смысл чужого высказывания, вербализирующего суждение, умозаклучение, особенно высказывания, оформленного на иностранном языке, требует активной мыслительной работы, осуществлению которой студентов необходимо обучать все время пребывания в университете (Серова 2010).

Таким образом, следует отметить, что сближение обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в неязыковом вузе, и их интеграция в той или иной степени обусловлено объективно существующими процессами как внутри социума, так и внутри собственно учебных дисциплин. Интегративность как методологическая ориентация нового образовательного процесса предполагает взаимодействие межпредметной, внутрипредметной, межличностной и внутриличностной интеграции и осуществляется на основании ряда ведущих принципов.

Интеграция языкового и профессионального обучения в отношении целей, содержания, средств и методов основывается на ключевых принципах коммуникативности и проблемности. Необходимость следования принципу коммуникативности вытекает из положений теории развития личности в условиях речевой деятельности (А. Н. Леонтьев) и теории формирования понятий (Л. С. Выготский), поскольку многократное употребление слов в контексте речевого общения приводит к обобщению, сформированности понятия, выраженного употребляемым словом в его связях с другими словами. Слово по Л. С. Выготскому рассматривается как единство обобщения и общения, коммуникации и мышления.

Построение содержания, выбор методов и форм учебной деятельности с позиций принципа проблемности (И. А. Зимняя, Е. В. Ковалевская, Т. В. Кудрявцев, И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин, В. А. Оконь) позволяет активизировать ментальные процессы при освоении иноязычных речевых конструкций, что способствует развитию взаимосвязи между основными единицами ментальной деятельности: понятием, суждением и умозаключением.

В ситуациях профессионального общения как на родном, так и на неродном языке речевая деятельность тесным образом связана с ментальными процессами; речевые (символически-операторные) компоненты являются сквозной характеристикой мышления как процесса, в котором они взаимодействуют с неречевыми (предметно-структурными информационными) компонентами (Л. М. Веккер).

Интеграция языкового и профессионального обучения обладает значительным синергетическим потенциалом. Формирование понятий и категорий, связанных с профессиональной деятельностью является личностно значимым только при условии стереоскопичности приобретаемых знаний, наличии множественности источников информации и множественности способов актуализации этой информации в процессе деятельности. Вербальное описание одних и те же явлений зависит от направленности текстов, позиции автора, и может различаться даже в литературе на родном языке. Сравнительный анализ информации, изложенной на родном и иностранном языках, значительно активизирует высшие мыслительные операции и способствует прочному формированию знаний. При этом интегративное обучение создает условия для эффективного овладения обучающимися иностранными языками: профессиональная направленность обучения значительно усиливает коммуникативный интерес и мотивацию к обучению; а условием прочности формирования компонентов иноязычной компетенции является многократное использование иностранных языков в процессе предметно-ориентированной деятельности.

3. Пилотный проект

Интеграция рассматриваемого типа осуществляется на практике в Ижевском государственном техническом университете имени М. Т. Ка-

лашников (ИжГТУ) с 1993 года. Многолетняя реализация проекта обучения специалистов и бакалавров направления подготовки «технология машиностроения» (Крылов, Пирожкова 2015) показала ее целесообразность, реализуемость и эффективность. Полученные наработки послужили базой для организации учебного процесса в Институте переводчиков, а также, что особенно важно, – для организации обучения иностранных студентов по различным учебным программам на английском языке.

Интегративное обучение реализуется в ИжГТУ в различных форматах. В 2018–2019 учебном году был осуществлен пилотный проект по интегративному обучению студентов второго курса бакалавриата. Экспериментальная группа состояла из 13 студентов направления подготовки, связанного с механикой. В контрольную группу были включены 15 студентов того же направления.

Годовой курс английского языка был в значительной степени интегрирован с курсом теоретической механики, целью обучения являлось формирование у студентов системы языковых компетенций в широкой области (технология) и в узкой области (теоретическая механика).

Перед началом обучения в обеих группах была предпринята попытка тестирования иноязычных знаний в предметной области *статики* (раздел теоретической механики). В тестовом материале были предложены разноплановые виды деятельности: *multiple choic equestions, open-ended questions, gap filling exercising, reasoning questions*. К этому времени студенты успешно изучили раздел *статики*, то есть система соответствующих предметных знаний на родном языке у них была сформирована. Однако тестирование выявило практически нулевой уровень восприятия той же предметной информации на английском языке, поэтому здесь и говорится о попытке тестирования.

Построение экспериментального учебного курса основывалось на принципах коммуникативности и проблемности. При организации речевой деятельности студентов особое внимание уделялось научению способам обобщенного описания объекта техносферы (субъект) и способам описания действий с ним (предикат). Выбор конкретно-предметного содержания курса осуществлялся с опорой на математику (операции по получению численного результата), физику (отражение объективной физической реальности в изучаемых явлениях, правилах, законах) и инженерную философию.

Процессуально обучение проводилось в рамках шести тематических учебных модулей, имеющих условные названия:

- цифры (модуль 1),
- объекты (модуль 2),
- интерпретация данных, (модуль 3)
- техника и технология (модуль 4),
- элементы теоретической механики (модуль 5),

– научные тексты (модуль 6).

Изучение материала модулей носило не линейный последовательный характер, а сопровождалось неоднократными возвращениями.

В первом модуле в процессе выполнения упражнений коммуникативной направленности со студентами отрабатывались навыки иноязычного чтения и письма сложных числительных, дробей, математических обозначений и символов, формул, выражений, единиц измерения физических величин. Особенностью профессионального языка специалиста инженерно-технического направления является высокая частота использования в речи неязыковых знаковых средств, символов, сокращений, акронимов в речи, отсюда важность этого модуля.

Осуществление профессиональной деятельности требует от специалиста знания способов вхождения объектов в факты (Л. Витгенштейн), то есть внешних свойств объектов. Внешние же свойства диалектически связаны с внутренними свойствами, дающими основу для априорных логических построений, творчества. Именно поэтому важным является тематический модуль 2, связанный с номинацией и предикацией объектов, имеющих как физическую, так и математическую природу. Этот модуль включает большое количество лексических единиц, классифицированных в соответствии с семантическими и структурными признаками на: профессионализмы, общенаучные термины, междисциплинарные термины; узкоспециальные (*Mechanical Engineering*) термины, единицы общепотребительной лексики. В процессе обучения использование коммуникативных упражнений сочеталось с решением комплексных коммуникативно-когнитивных задач.

Способам извлечения информации из графических источников был посвящен модуль 3. Любая профессиональная деятельность, имеющая практические результаты, тесно связана с получением, анализом, интерпретацией, переработкой и порождением данных, информации, организованных как в текстовом, так и в графическом виде. С чтением диаграмм, графиков, чертежей логически связана обработка статистических данных. Основной единицей обучения в рамках третьего модуля были коммуникативные упражнения.

Содержательно первые три модуля были составлены на основании большой коллекции аутентичных материалов в соответствии с авторской методикой (Krylov 2020).

Для творческого труда необходимы умения обобщенного описания операций с различными объектами профессиональной деятельности, и определенный кругозор, поэтому в рамках модуля 4, построенного на материале известных учебников *Oxford English for Electrical and Mechanical Engineering* (Glendinning E., Glendinning N. 1995) и *Professional English in Use. Engineering* (Ibbotson 2005), обсуждались принципы и особенности функционирования различных механизмов, машин, устройств, приборов,

конструкций; совершенствовались лексико-грамматические, синтаксические и семантические навыки и умения. Поскольку учебники снабжены аудио приложениями, в процессе обучения отрабатывались все виды речевой деятельности, включая аудирование и говорение. Помимо коммуникативных упражнений использовались элементы ситуативного анализа (*case studies*).

Модуль 5 был нужен для проверки возможности и целесообразности взаимосвязанного изучения иностранного языка и профессиональных дисциплин. Материал специально разработанных уроков (Krylov 2020), включающий тематические подборки текстов и комплексные коммуникативно-когнитивные задачи, позволил углубить предметные знания за счет обсуждения предметного материала в различных форматах.

Наконец, следуя представлениям о необходимости подготовки студентов к обучению в течение всей профессиональной жизни и формирования культуры чтения иноязычных научных публикаций и других источников, в модуле 6 была реализована методика использования проблемных исследовательских вопросов в процессе изучающего чтения профессиональных текстов в целях извлечения, осмысления, переработки и присвоения актуальной для обучающихся информации (Крылов 2014).

Комплексная оценка степени сформированности составляющих компетентности студентов пилотной группы осуществлялась на основании анализа иноязычных письменных текстов профессиональной направленности, порожденных студентами, переводов на русский язык англоязычных текстов, презентаций по выбранной теме, диалогических и монологических высказываний, решений комплексных коммуникативно-когнитивных задач, а также в ходе бесед с преподавателем.

Поскольку особое внимание в ходе осуществления проекта уделялось профессиональному дискурсу, по окончании обучения студентам экспериментальной и контрольной групп был предложен комплексный тест, состоящий из 5 частей: числа, объекты, данные, техника и технология, статика (профессиональные знания).

Приведем в качестве примера только некоторые выдержки из тестовых материалов:

Числа:

1. Write the following in words not in numbers: 35 %; 8237 654; 1/3; \$4,320; 9.369; 34.65 g.

2. Write down the arithmetic expressions in numbers: *Sixteen point five plus one point three four minus ten point eight six equals six point nine eight. The square root of thirty-six multiplied by four cubed equals three hundred eighty-four.*

Объекты:

1. Underline the stressed syllable in each word: *tri angle*; *cir cu lar*; *tri ang u lar*; *rectangle*; *rectang u lar*; *cy lin der*; *circ le*; *cy lindric al*.

2. Underline the correct words. A surfboard sail is roughly **triangle** / **triangular** in shape, with one curved side. A food tin (or can) is basically a metal **cylinder** / **cylindrical**. TVs and computers normally have **rectangle** / **rectangular** screens. Don't cut that wood with the hand saw. It's quicker to use the **circle** / **circular** saw. My bass amplifier is the new **cube** / **cubic** model. It's exactly 30 x 30 x 30 cm. The Earth is not a perfect **sphere** / **spherical**. It is flatter at the poles. The spaceship's re-entry capsule is in the shape of a **cone** / **conical**. A protractor is a **semi-circle** / **semi-circular** instrument for measuring angles.

Техника и технология:

1. Match each problem with a solution:

- | | |
|---|-------------------------|
| 1 This wall is very dirty. | A) It needs recharging. |
| 2 The window hinges squeak. | B) They need servicing. |
| 3 The car's battery is dead. | C) It needs tightening. |
| 4 The car seat is too far back. | D) They need oiling. |
| 5 My two cars both make funny noises. | E) It needs adjusting. |
| 6 This screw doesn't hold the shelf properly. | F) It needs painting. |

2. Underline the correct word in the sentences below.

I can't use this electric drill; the lead / wire / plug isn't long enough.

There were no lights in that house. Their cable / fuse / safety probably went out.

This gadget is powered by a tiny electric engine / motor / machine.

Most appliances in Britain are fitted with a three point cable / plug / socket.

3. Complete the sentences about materials and their properties: *shatter-proof, light, corrosion-resistant, durable, elastic, natural, rigid, flammable, malleable, heat-resistant*

Wood is very often used in interiors because it looks *natural* and warm.

Aluminium and magnesium are important for car makers because they are _____ and therefore good for weight-saving.

Safety regulations require that the foam used in car seats shouldn't be _____.

Rubber should be able to withstand great temperature differences while staying _____. In other words, it shouldn't become brittle.

Windscreens are made of a special _____ glass to protect drivers in accidents.

Fabrics used in cars need to be _____ and not look old too quickly.

Steel is used for load-bearing parts because it is _____.

Sheet metal is used for large car parts because it is _____ and dent-resistant.

Ceramic, which is _____, is used in catalytic converters because of the very high temperatures.

Aluminium is ideal for bumpers and other body parts because it is _____.

Статика: см. Табл. 1.

Таблица 1. Вопросы профессионального характера по статике (раздел теоретической механики)

№	Question	Answer
1	Actual structures and machines, are always absolutely rigid and never deform under the loads to which they are subjected	☐ False or ☐ True
2	Forces acting on a rigid body can be represented by...	
3	The combination of two forces which have the same magnitude, parallel lines of action, and opposite sense is called...	
4	The magnitude of M_O measures the tendency of the force F to make the rigid body rotate about a fixed axis directed along M_O	☐ False or ☐ True
5	The moment about a given point O of the resultant of several concurrent forces is not equal to the sum of the moments of the various forces about the same point O	☐ False or ☐ True
6	The _____ of two vectors P and Q is defined as the product of the magnitudes of P and Q and of the cosine of the angle φ formed by P and Q	☐ scalar product or ☐ dot product
7	Two couples of F_1 and $-F_1$ and F_2 and $-F_2$ will have equal moments if ...	
8	Any force F acting on a rigid body can be moved to an arbitrary point O provided that a couple is added whose moment is equal to the moment of F about O	☐ False or ☐ True
9	Any system of forces, however complex, can thus be	

	reduced to an _____ acting at a given point O	
10	The conditions for equilibrium of a rigid body can be expressed in which six scalar equations ...	
11	External forces represent the actions exerted ____ the free body ____ the ground and ____ the bodies which have been detached; they should be applied at the various points where the free body was supported by the ground or was connected to the other bodies	
12	It will be shown that if a two-force body is in equilibrium, the two forces must have the same _____, the same _____, and _____	
13	Consider a rigid body subjected to a system of forces which can be reduced to three forces acting at three points. If the body is in equilibrium, the LOA of the three forces must be either _____ or _____	
14	If a rigid body is in equilibrium, the sum of the moments of F1, F2 and F3 about any axis must be...	
15	In problems involving the equilibrium of a 3-D structure, there can be between _____ unknowns associated with the reaction at each support or connection.	
16	What are the reactions of frictionless pins in fitted holes, hinges, and rough surfaces?	

Результаты тестирования в долях от 100 приведены на Рисунке 1.

Видно, что по всем пяти позициям в экспериментальной группе достигнуты значительно лучшие результаты, чем в контрольной. Помимо этого, по результатам тестирования можно сделать еще один важный вывод: прирост иноязычных профессиональных знаний (), свидетельствующих об относительно глубоком понимании предметной области, происходит значительно медленнее, чем формирование других систем знаний. Тем не менее, по сравнению с практически нулевым начальным уровнем, прогресс впечатляет. Таким образом, взаимосвязанное обучение иностранному языку и специальным дисциплинам демонстрирует значительный потенциал при наличии определенных условий, одним из ключевых является продолжительность обучения, которая не может быть меньше двух семестров.

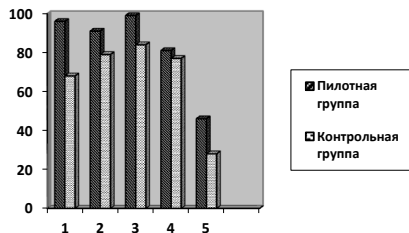


Рис. 1. Результаты итогового тестирования в пилотной и контрольной группах:

1 - числа, 2 - объекты, 3 - данные, 4 – техника и технология,
5 – статика (профессиональные знания)

Овладение языком специальности, эффективная иноязычная коммуникация во всех ее видах в значительной степени определяется психологическими факторами, среди которых важными являются субъективная оценка своих способностей и готовность к речевому взаимодействию. Очевидно, динамика изменений в этой сфере может использоваться в качестве показателя эффективности обучения.

В ходе проекта были проведены опросы студентов пилотной группы: в сентябре 2018 г. перед началом обучения и в мае 2019 г., на завершающем его этапе. Результаты опроса приведены в Таблице 2.

Таблица 2. Динамика усредненной самооценки студентов пилотной группы

Вопрос	Индикаторы, 100 %	
	до обучения	после обучения
Оцените Вашу способность осуществлять письменную коммуникацию (чтение и письмо) на иностранном языке	46,23	55,77
Оцените Вашу способность осуществлять устную коммуникацию (понимание и говорение) на иностранном языке	45,46	55,31
Готовы ли Вы осуществлять письменную и устную коммуникацию на иностранном языке в случае необходимости	31,54	66,53
Оцените вероятность того, что иностранный язык может понадобиться при выполнении профессиональных обязанностей или в жизненных ситуациях	93,00	95,53

Обращает на себя внимание то, что способность и готовность к осуществлению иноязычной коммуникации показывают значительную положительную динамику. В опрос был также включен вопрос о частоте использования респондентами интернет-ресурсов на иностранном языке. Если до начала обучения частота использования иноязычных ресурсов была невелика, а один студент не пользовался такими ресурсами никогда, то по завершении обучения использование интернет-ресурсов на английском языке вошло в привычку у большинства студентов.

В процессе обучения несколько студентов провели исследования в предметной области, связанной с будущей специальностью, подготовили тексты на английском языке и выступили с докладами на молодежной секции международной конференции.

На основании результатов тестирования, анализа наблюдений, бесед со студентами, можно сделать вывод о том, что интегративное обучение существенно усилило мотивацию к овладению иностранным языком, положительно повлияло на формирование составляющих компетенций и внесло определенный вклад в развитие студентов как языковых личностей.

4. Выводы

На современном этапе развития педагогической науки и практике интеграция иноязычного и профессионального обучения в неязыковом вузе имеет объективные предпосылки, соответствует общим тенденциям развития образования в отношении языковых и неязыковых дисциплин в открытом мире, основывается на ряде ведущих педагогических принципов и объективно способствует повышению качества образования. В центре интеграции систем языковых и профессиональных знаний и умений находится личность обучающегося, на взаимосвязанное развитие коммуникативной и когнитивной сфер которой должен быть направлен образовательный процесс. Происходит также межпредметная интеграция и интенсивное субъект-субъектное взаимодействие.

В качестве основных единиц обучения рекомендуются коммуникативные упражнения и комплексные коммуникативно-когнитивные задачи. Взаимосвязанное обучение иностранному языку и профессиональным дисциплинам характеризуется значительной вариативностью. Мы выражаем надежду, что на обоснование, проектирование, реализацию и анализ интегративного обучения в различных образовательных программах, будут направлено внимание лингвистов, преподавателей-предметников, психологов и философов.

© Крылов Э. Г.

Список литературы

Алмазова Н. И., Баранова Т. А., Халяпина, Л. П. Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисципли-

- нам в зарубежной и российской лингводидактике // Язык и культура. Томск: Изд-во ТГУ, 2017. № 39. С. 116–134. DOI:10.17223/19996195/39/8.
- Ариян М. А. Ролевое общение на иностранном языке как фактор социального развития личности // Иностранные языки в школе. М.: ЗАО «РЕЛОД», 2011. № 7. С. 13–18.
- Архипова Е. И., Крылов Э. Г. Система подготовки преподавателей неязыковых дисциплин к реализации образовательных программ на английском языке // В сборнике: Технические университеты: интеграция с европейскими и мировыми системами образования. Материалы VII Международной конференции. В 2 т. Ижевск: Изд-во ИжГТУ, 2019. С. 7–12.
- Вербицкий А. А. Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. М.: МГУП, 2006. № 11. С. 39–46.
- Вербицкий А. А., Тенищева В. Ф. Иноязычные компетенции как компонент общей профессиональной компетенции инженера: проблемы формирования // Высшее образование сегодня. М.: Логос, 2007. № 12. С. 27–31.
- Зимняя И. А., Мазаева И. А. Коммуникативная компетентность и речевая деятельность // Иностранные языки в школе. М.: ЗАО «РЕЛОД», 2014. № 12. С. 7–18.
- Колшанский Г. В. Объективная картина мира в познании и языке. М.: Наука, 1980.
- Костюкова Т. А., Морозова А. Л. Развитие иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов: монография / Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2011.
- Крылов Э. Г., Пирожкова Л. Н. Из опыта преподавания инженерных дисциплин на английском языке // Вестник ИжГТУ. 1 (65). Ижевск: Изд-во ИжГТУ, 2015. С. 143–146.
- Крылов Э. Г. Исследовательские проблемные вопросы как средство осмысления и понимания актуальной научной информации // Вестник ИжГТУ. 4 (64). Ижевск: Изд-во ИжГТУ, 2014. С. 190–193.
- Крылов Э. Г. Системность инженерной и гуманитарной подготовки специалистов как важное условие устойчивого развития техносферы // Индустрия перевода. Пермь: Пермский национальный исследовательский политехнический университет, 2018. Т. 1. С. 239–246.
- Куклина С. С. Коллективная учебная деятельность как организационная форма овладения иноязычным общением. Киров: Изд-во ВятГТУ, 2007.
- Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: [учебное пособие] / [Е. С. Полат и др.]; под ред. Е. С. Полат. 4-е изд., стер. Москва: Академия, 2009.
- Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2010.
- Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. М.: Просвещение, 1991.
- Поляков О. Г. Некоторые вопросы самоконтроля в обучении иностранным языкам студентов высшей школы // Язык и культура. Томск: Изд-во ТГУ, 2012. № 4 (20). С. 97–104.
- Поляков О. Г. Когнитивные и аффективные факторы успешного обучения иностранному языку в школе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2012. № 7-1 (18). С. 162–164.
- Поляков О. Г. Психолого-педагогические аспекты проектирования курса английского языка для специальных целей: анализ потребностей и выбор подхода // Филоло-

- гические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014. № 9-2 (39). С. 133–137.
- Салехова Л. Л. Когнитивные издержки билингвального обучения // Филология и культура. Казань: Изд-во Казанского университета, 2015. № 2 (40). С. 314–319.
- Серова Т. С., Крылов, Э. Г. Интегративное обучение магистрантов иностранному языку в контексте специальности // Язык и культура. Томск: Изд-во ТГУ, 2015. № 3 (31). С. 106–115.
- Серова Т. С. Формирование иноязычных коммуникативно-речевых компетенций как условия мобильности студентов в процессе интеграции в европейскую образовательную систему // Технические университеты: интеграция с европейской и мировой системами образования: материалы IV Международной конференции (Россия, Ижевск, 21-23 апреля 2010 г.). В 3 т. Т. 1. Ижевск, Изд-во ИжГТУ, 2010. С. 506–516.
- Серова Т. С. Информация, информированность, инновации в образовании и науке. Избранное о теории профессионально-ориентированного чтения и методике обучения ему в высшей школе. Пермь: Изд-во Пермского национального исследовательского политехнического университета, 2015.
- Халяпина Л. П. Концепции поли-/мульти-/ и плюрилингвального обучения в отечественной и зарубежной языковой политике // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. Н. Новгород: НГЛУ, 2018. № 43. С. 141–151.
- Coyle D., Hood P., Marsh D. (2010) Content and Language Integrated Learning. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Duderstadt J. J. (2021, February 1) Engineering for a Changing World a Roadmap to the Future of Engineering Practice, Research and Education (the Millennium project). Retrieved from: <http://16mhp3atvadmpip2kwi9or-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2016/12/ChangingWorld.pdf>
- Glendinning E. H., Glendinning N. (1995) Oxford English for Electrical and Mechanical Engineering. Oxford University Press.
- Ibbotson M. (2009) Professional English in Use. Engineering. Cambridge University Press.
- Krylov E. (2020) Practical Implementation of Integrative Bilingual Teaching / Learning at a Technical University // in Khalyapina, L. (ed.) Examining Content and Language Integrated Learning (CLIL) Theories and Practices. IGI Global. Pp. 98–117. DOI: 10.4018/978-1-7998-3266-9.ch006.
- Literat R. (2021, February 1) Message and information: essentials for effective communication // Professional communication and transaction, vol. 1. Retrieved from: https://sc.upt.ro/images/cwattachments/113_6ce81e7a29156d237b078cc36117fde8.pdf
- Sanghi D. (2020, May 23) The 21st Century Engineering Crisis. Retrieved from: <https://www.cse.iitk.ac.in/users/dheeraj/arts/.../jul10.pdf>

Глава VI

ОСНОВНЫЕ ТРЕНДЫ ЛИНГВОПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

1. Введение

Вузовское сообщество переходит к новым образовательным стандартам ФГОС ВО 3++, которые являются результатом выполнения поручения Президента РФ по итогам совещания по вопросам разработки профессиональных стандартов 9 декабря 2013 года (Пр-3050 от 26.12.2013) об обеспечении актуализации Федеральных государственных образовательных стандартов и профессиональных образовательных программ с учетом принимаемых профессиональных стандартов.

Существуют различные причины, вызывающие необходимость постоянной работы по формированию и совершенствованию системы профессиональной подготовки в неязыковом (техническом) вузе, например:

- диалектический, непрерывно меняющийся характер субъект-субъектной схемы обучения, ее внутренняя противоречивость и антидетерминизм, при котором следствие определяет вид воздействия на систему «преподаватель-студент»;

- существенные изменения, произошедшие и происходящие как в социуме в целом, так и в образовательной среде в частности, начиная со смены ориентиров в обучении студентов, расширения арсенала средств обучения, педагогических приемов и заканчивая социально-экономическими реалиями, которые предполагают необходимость фундаментализации образования на основе единства естественнонаучной и гуманитарной составляющих.

Сегодня мы имеем дело фактически с новой системой высшего образования, для которой характерны образовательные учебные заведения, различающиеся по организационно-правовым формам (государственные, муниципальные, негосударственные), по типам (университет, институт, академия и др.); различные по продолжительности и уровню образовательные программы (бакалавриат, магистратура, специалитет, аспирантура) и последипломное образование (повышение квалификации и др.). Реформирование образования – непрерывный процесс, а образовательные реформы всегда реализуют следующие группы задач: политические и социально-экономические – приведение системы образования в соответствие с общей логикой общественных преобразований, с новыми тенденциями общественного развития; педагогические – приведение образовательной системы в соответствие с внутренней логикой и закономерностями ее собственного развития.

Главное стратегическое направление модернизации отечественного образования связано с обновлением его содержания и достижением ново-

го качества его результатов. Внедрение в процесс высшего профессионального образования федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения влечет за собой также и пересмотр всего процесса обучения студентов иностранному языку (ИЯ).

Эффективность системы обучения данному предмету определяется тем, насколько последовательно она учитывает объективные закономерности, согласно которым происходит усвоение ИЯ в учебных условиях (при отсутствии естественной языковой среды).

Коренные изменения всей системы образования в России требуют принципиально нового подхода к самой дисциплине «Иностранный язык» для студентов неязыковых направлений (профилей) высших учебных заведений. Изменился социальный заказ – необходимы специалисты, действительно владеющие ИЯ. Изменились личные интересы и потребности студентов неязыковых специальностей. В связи с этим изменились и требования к учебной дисциплине «Иностранный язык»: из цикла общеобразовательных дисциплин в ряде неязыковых вузов ее решительно переводят в цикл профилирующих. Изменение значения учебной дисциплины «Иностранный язык» и требований к ней ведут за собой необходимость в поиске оптимальных подходов, методических, лингвистических, организационных и др., к обучению ИЯ в неязыковом вузе, а подход рассматривается, в свою очередь, как методологическая (научная) основа методической системы обучения ИЯ.

2. Проблема повышения эффективности овладения иностранным языком

При обсуждении вопроса о том, какие факторы или условия облегчают овладение ИЯ, исследователи приходят к выводу о том, что не может быть единого правильного ответа на этот вопрос, поскольку каждый индивид обладает свойственными только ему способностями, знаниями и опытом, а также потребностями, в соответствии с которыми одному нужен богатый словарь, правильное произношение и синтаксис, а другому достаточно технических терминов и базовых синтаксических правил, в то время как третий обходится типовыми фразами (Bialystok, Hakuta). В настоящее время произошло также смещение фокуса внимания исследователей с грамматики на лексику при включении ее в ситуацию и дискурс (Aitchison, Meaga); при этом ставится задача выяснить, что обозначает «знать» слова и «пользоваться» словами (И. Л. Медведева), обсуждаются вопросы специфики индивидуального лексикона при двуязычии и особенности функционирования иноязычного слова (И. Л. Медведева, Myers-Scotton); слово трактуется как «ключ» к истории и культуре носителей языка (Wierzbicka) при рассмотрении языка в контексте соответствующей культуры как одном из приоритетных направлений исследований (И. Э. Клюканов, М. К. Колкова, М. М. Копыленко, Ю. А. Сорокин, В. И. Шаховский и др.).

В анализ различных проблем, так или иначе связанных с овладением

или использованием ИЯ, а также с повышением эффективности обучения ИЯ, вовлекаются популярные гипотезы, концепции, понятия.

Стремление ученых как можно глубже понять и убедительно объяснить специфику овладения ИЯ стимулирует постоянное развитие теории и поиск новых исследовательских процедур. При этом в рамках одного и того же подхода оказываются возможными разные толкования сходных фактов в зависимости от принятых авторами теоретических позиций. Интерес представляет педагогическая ориентированность этих подходов, то есть нацеленность на поиск путей повышения эффективности обучения ИЯ.

Так, например, Н. Д. Гальсковой (Гальскова 2003) рассматриваются теории овладения ИЯ с привлечением так называемых лингводидактических «глобальных гипотез», обобщающих психолингвистические модели овладения вторым языком (K.-R. Bausch, G. Kasper), и их интерпретации с точки зрения обучения ИЯ, а именно, с позиции обучающей деятельности преподавателя и с позиции деятельности обучающегося по усвоению изучаемого языка: «контрастивная» гипотеза, гипотеза «идентичности» и «межъязыковая» гипотеза.

Для «контрастивной» гипотезы овладения языком характерна лингвистическая основа обучения. При этом обучающие действия учителя / преподавателя базируются прежде всего на сопоставительных характеристиках лингвистических систем родного и ИЯ и направлены на многократное повторение (имитацию) заданного речевого образца до его автоматизации и на положительное подкрепление правильного ответа. Учитель играет активную роль в этом процессе. В свою очередь обучающийся, в рамках рассматриваемой модели выполняет роль накопителя знаний: на каждом занятии он обязан воспринимать, запоминать, воспроизводить то содержание обучения, которое ему предлагается. Ошибки, допускаемые им, рассматриваются как следствие интерференции и результат недостаточного «заучивания» языкового материала.

Позднее «контрастивная» гипотеза овладения ИЯ стала активно вытесняться когнитивными теориями, рассматривающими процесс овладения языком как активный, творческий, когнитивный (осознаваемый) процесс. Сторонники теории «идентичности» постулируют универсальность всех процессов овладения языком, независимо от того, идет ли речь о родном или иностранном языках, первом, втором или третьем. Поэтому целью обучения должна быть активизация имеющихся в психике обучающегося латентных (постоянных, общих) структур (механизмов) овладения языком. В соответствии с этим процесс овладения языком есть процесс творческого конструирования языка, в ходе которого обучающийся как бы отфильтровывает из многообразия поступающей к нему информации ту, которая может быть принята на конкретном этапе его развития. Гипотеза «идентичности» сыграла большую роль в понимании процесса усвоения ИЯ как креативной, активной, осознанной деятельности. Тем не менее данная ги-

потетическая модель в большой степени релевантна для овладения языком в естественной языковой среде.

«Межязыковая» гипотеза описывает процесс овладения языком с учетом всех факторов, влияющих на этот процесс и связанных как с уровнем личностного развития обучающегося, так и с характером и содержанием приемов и средств обучения. Одним из важных постулатов данной теории является положение о том, что в ходе изучения ИЯ обучающийся образует свою собственную, самостоятельную языковую систему, имеющую основные черты родного и изучаемого языков – «смешанный / межязыковой код», а также свои собственные специфические особенности, независимые от двух языков. Межязыковой код развивается динамично, на основе общего языкового и речевого опыта обучающегося и в ходе овладения им различными техниками и стратегиями общения. В процессе овладения ИЯ обучающийся строит свои собственные индивидуальные гипотезы относительно усваиваемых элементов языка. При этом он осознает наличие или отсутствие в своем языковом и речевом опыте в ИЯ адекватных для общения средств и самостоятельно принимает решения относительно того, какую стратегию избрать, чтобы общение с носителем изучаемого языка состоялось. Обучающийся перефразирует, реструктурирует те или иные высказывания, стремится догадаться о значении незнакомых слов, избежать обсуждения неизвестных ему тем, использовать средства, компенсирующие его ограниченные / недостаточные знания (в том числе и невербальные). Меняется и отношение к ошибкам обучающихся на ИЯ: они вполне естественны и говорят о креативности и попытках использовать ИЯ как средство коммуникации.

Проанализировав три гипотетические модели овладения ИЯ, вслед за Н. Д. Гальсковой, считаем целесообразным опираться на положения «межязыковой» гипотезы при ориентации современной системы обучения ИЯ на личность обучающегося и на формирование у него черт так называемой «поликультурной языковой личности профессионала».

3. Структура системы обучения иностранному языку

С точки зрения лингвообразования (внутри системы профессиональной подготовки) особую актуальность в техническом вузе приобретает вопрос о формировании умений общения в профессиональной сфере деятельности и профессионализации будущего специалиста с помощью ИЯ, о совершенствовании и развитии научно-методического обеспечения иноязычной подготовки в уровневой системе высшего профессионального образования.

Предлагается рассматривать иноязычную подготовку в техническом вузе как совокупность взаимодействующих компонентов педагогической системы профессионального образования, обеспечивающую обучающимся (в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов) получение знаний, формирование и развитие навыков

и умений, комплекса компетенций, необходимых для иноязычной составляющей их будущей профессиональной деятельности и дальнейшего развития-саморазвития языковой личности профессионала при индивидуальном выборе траектории обучения. Иноязычную подготовку как объект моделирования можно охарактеризовать как функционально сложную, саморазвивающуюся систему с множеством прямых и обратных связей внутри неё. Поэтому интегральная модель иноязычной подготовки при приоритетном учете специфики процесса обучения в вузах технического профиля является очень сложной. Эффективное решение задач совершенствования процесса обучения в вузе предполагает представление его в виде определенной системы, изучение которой с целью принятия решений об оптимизации подготовки, пригодности тех или иных инноваций неразрывно связано с созданием модельного ряда – моделей различной природы в соответствии с известными классификациями (математических, смысловых, структурных, предметных, формально-статистических и др.).

Системный подход возник как реакция на длительное господство аналитических способов исследования, явно недостаточных в том случае, когда необходимо соотнести между собой в изучаемом объекте его части или части и целое, установить взаимосвязь между внешне несопоставимыми фактами, накапливаемыми в рамках одной научной области, а также тогда, когда возникает необходимость поиска аналогии и сходства в явлениях различной природы. При системном подходе анализу подвергаются все элементы исследуемой системы, их внутренние и внешние связи, качество и уровень выполнения системой главной полезной функции, выявляются внутренние и внешние противоречия, скрытые пределы и резервы развития, как отдельных элементов и связей, так и системы в целом. Следует заметить, что эффективность системных идей и методов была наглядно продемонстрирована не только при решении задач конструирования сложных технических систем, при разработке методов оптимизации управления, а также при исследовании ряда специфических системных проблем, возникающих в лингвистике и других областях научного знания, но и при описании различных методических аспектов обучения ИЯ. Использование системного подхода в методике затрагивает, в том числе узко специфические методические проблемы, а именно – разработку системы упражнений (Н. И. Гез, Е. И. Пассов и др.), создание программ по предмету (И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Т. В. Маркова, Е. И. Пассов и др.), обоснование методической системы обучения речевому общению (И. Л. Бим, Т. В. Смирнова) и др. Имеется опыт анализа системы обучения ИЯ как совокупности объектно-предметной области методической науки и учебного предмета «Иностранный язык», при этом особый акцент делается на отражении системных качеств процесса обучения ИЯ на основе учебника по предмету (И. Л. Бим). С точки зрения задач, связанных с подготовкой педагогических кадров на современном этапе развития общества рассматривается

система практической языковой подготовки учителя ИЯ в педагогическом вузе (А. Л. Бердичевский). Проблема системного описания образовательной сферы ИЯ с выходом в широкий контекст языковой образовательной политики является в настоящее время предметом исследования методистов (Н. Д. Гальскова). Рассматриваются различные уровни системы непрерывного педагогического образования (Е. Н. Соловова, Е. Г. Тарева, А. Н. Щукин и др.), вопросы поликультурного образования (Н. Ф. Коряковцева, П. В. Сысоев, Л. П. Халяпина и др.), складывается общее представление о компетенциях, входящих в состав профессиональной компетентности учителя / преподавателя ИЯ (Ю. В. Еремин, И. А. Зимняя, В. П. Фурманова и др.).

В отечественной науке получила достаточно подробное освещение проблема обусловленности методической системы действием социально-экономических и политических факторов в конкретный период развития общества, а также уровнем развития теории и практики обучения ИЯ (Л. В. Щерба, И. В. Рахманов, А. А. Миролубов и др.). Выдвинутые отечественными учеными положения о социальной сущности целей обучения ИЯ, о практической направленности учебной дисциплины «Иностранный язык», о необходимости учета реальных условий при выборе методической модели могут и должны быть в принципиальном плане использованы при решении современных образовательных задач в области обучения ИЯ. В то же время нельзя не учитывать и то обстоятельство, что образование как элемент социальной сферы деятельности является постоянно развивающейся и изменяющейся системой. Поэтому определить стратегические и тактические направления языковой образовательной политики в настоящий период развития отечественной научной школы можно, только опираясь на данные многофакторного и многоаспектного анализа образовательных процессов по ИЯ (в контексте современной образовательной идеологии и государственной политики) и системного взаимодействия всех элементов и составляющих образовательной сферы.

Существуют различные классификации систем в зависимости от задаваемого критерия. Педагогические системы (а система обучения ИЯ является педагогической) – реальные (по происхождению), социальные (по субстанциональному признаку), сложные (по уровню сложности), открытые (по характеру взаимодействия с внешней средой), динамические (по признаку изменчивости), вероятностные (по способу детерминации), целеустремленные (по наличию целей), самоуправляемые (по признаку управляемости) по аналогии с самоорганизующимися системами в технике (по принципам синергетики).

Исследование такого сложного объекта, как система обучения ИЯ, не может ограничиться одним уровнем целостности. В данном случае речь может идти о различных «срезах» с этого объекта, каждый из которых представляет определенную картину целого.

Образовательный процесс по ИЯ организован в соответствии с целями и задачами языкового образования в различных образовательных учреждениях и на разных образовательных уровнях. Поэтому на современном этапе развития следует говорить о совокупности образовательных процессов как компоненте общей системы непрерывного языкового образования (Н. Д. Гальскова). Системное исследование совокупности этих образовательных процессов позволяет раскрыть целостность методического объекта, выявить в нем многообразные типы связей и свести их в единую теоретическую картину, репрезентирующую методическую модель предмета. В этом смысле в отечественной методике принято говорить о системе обучения ИЯ как об «информационной системе, т. е. системе, построенной на информационных процессах – приема, переработки, хранения, передачи информации в целях приобщения учащихся к иноязычному общественному опыту, к иноязычному речевому поведению (в определенных пределах), с тем чтобы обеспечить соответствующий общеобразовательный уровень абитуриента и создать предпосылки для его дальнейшего самообразования» (Бим 1977: 31). При этом в теории и методике профессионального образования выделяются три уровня рассмотрения системы обучения ИЯ: уровень макроподхода, в рамках которого с самых общих позиций раскрываются взаимосвязи методической науки со всеми обстоятельствами, обуславливающими ее специфику в каждый конкретный этап ее развития; уровень обучения конкретному языку; уровень реального учебно-воспитательного процесса.

Разделяя точку зрения И. Л. Бим на структуру системы обучения ИЯ, считаем обучение основным путем получения языкового образования, рассматривая при этом процесс обучения ИЯ как совокупность четырех сфер: учитель – преподавание; учащийся – учение / усвоение/ овладение ИЯ. Подобный подход базируется на данных философии языка, философии образования, лингвистики, лингводидактики, педагогики, психологии, психолингвистики, методики и др. При этом необходимо учитывать, что реальная система обучения ИЯ не тождественна создаваемой модели: на уровне практической реализации теоретически осмысленных методических идей имеет место многократное опосредование, характерное для познания в целом. И это особенно актуально для настоящего времени, когда система обучения ИЯ как составляющая общей образовательной системы превращается из жестко централизованной и устойчивой в открытую для оперативных изменений, дифференцированную сферу образовательных услуг.

Именно поэтому в условиях уровневой системы высшего образования, предусматривающей структурирование учебного процесса и дифференциацию обучения ИЯ, контроль и оценку эффективности подготовки на каждом ее уровне, роль методической стратегии могла бы сыграть концепция моделирования иноязычной составляющей подготовки выпускника технического вуза, разработанная и успешно апробированная еще в 2010

году и не потерявшая своей актуальности и сейчас (Леушина, Травянова 2018).

4. Специфика иноязычной подготовки выпускников технического (неязыкового) вуза

Результатом практической реализации данной концепции выступает совокупность предлагаемых моделей (модельный ряд, включающий в себя в том числе структурную модель иноязычной подготовки будущих специалистов технического профиля; компетентностную модель выпускника в связи с иноязычной инженерной деятельностью; информационно-синергетическую модель – схему подготовки специалиста технического профиля; структурно-функциональные модели лингвообразовательной траектории обучающегося по видам речевой деятельности), являющихся инструментом для построения эффективной лингвообразовательной траектории специалиста технического профиля.

Педагогическими условиями формирования поликультурной языковой личности профессионала технического профиля являются:

- практическая реализация разработанных моделей иноязычной подготовки с учетом когнитивного и аксиологического аспектов, а также особенностей уровневой системы высшего образования;

- комплексное взаимодействие компонентов систем профессиональной и иноязычной подготовки, таких, например, как профильные технические классы общеобразовательной базовой школы на довузовском этапе, факультатив по ИЯ для студентов бакалавриата, магистратуры, специалитета и адресная подготовка выпускника к иноязычной инженерной деятельности на завершающем этапе обучения в техническом вузе;

- реализация продвижения обучающегося по лингвообразовательной акметраектории в формируемой в техническом вузе модельной информационной среде, приводящая к росту его социально-профессиональной компетентности;

- создание учебно-методического обеспечения лингвообразовательного процесса, определяющего интегрирование лингвистического компонента в структуру личности профессионала, при целенаправленном выборе технологий обучения, в том числе учебно-методического обеспечения профессионально ориентированного виртуального тренажера для адресной иноязычной подготовки специалиста и формирования его профессионально важных качеств;

- обеспечение на основе информационно-синергетического подхода методической преемственности иноязычной подготовки при продвижении по уровням образования и ее комплементарности относительно дисциплин негуманитарных циклов;

- обеспечение непрерывности, профессиональной ориентированности и практической направленности иноязычной подготовки будущих специалистов в образовательной среде технического вуза.

При этом развитие личности понимается не как управление ею, а как создание условий для формирования у нее механизмов самоактуализации и саморазвития (Берулава 2001). Система образования должна ориентировать человека в личностном росте на постоянное совершенствование и творческое развитие, которое при соответствующих его усилиях и социальных условиях может идти непрерывно по восходящей траектории. При этом, по мнению С. Ю. Степанова, и возникает парадоксальная ситуация: на первом месте в образовательной системе профессиональной подготовки должна стоять именно личностная подготовка, профессиональная же специализация может являться лишь средством «огранки» выращенного человеческого «минерала», способствуя при этом самореализации его уникальности (Степанов 2000).

Речь идет, таким образом, о развитии инновационной личности профессионала. Должна быть реализована комплексная модель социально-профессиональной компетентности, понимаемой как интегративное, формируемое в деятельности личностное качество, актуализирующееся при решении стандартных и нестандартных задач в условиях различных социальных и профессиональных ситуаций.

Характеристика профессионала сегодня складывается из рассмотрения человека как личности, субъекта деятельности. Важно знать его общее представление о мире («образ мира»), его личностную направленность (социально ориентированную, деятельностно ориентированную, субъектно-личностно ориентированную); творческую активность, степень осознания объективной профессиональной реальности и себя в ней; общий уровень развития способностей и различных навыков (когнитивных, перцептивных, мнемических, коммуникативных, психомоторных и др.); особенности эмоционально-волевой регуляции и саморегуляции.

Изучение собственно личностного содержания профессионального развития личности становится сегодня предметом психологических и педагогических исследований.

Однако следует помнить, что личность характеризуется, прежде всего, как система отношений человека к окружающей действительности. По мнению В. Н. Мисищева, человек как продукт активного и инициативного взаимодействия с окружающей социальной средой тем полнее реализует свои возможности развития, чем более среда требует от него инициативного действия и поощряет инициативу (Райгородский 2006). В современной ситуации это условие актуализируется, и на передний план выступает необходимость формирования среди нового поколения личностей, мыслящих и действующих инновационно.

В сложной кооперации различных видов и сфер современной инженерной деятельности выделяют три основных ее направления: преимущественно практическую деятельность; тесную связь с научно-исследовательской работой (основное звено в процессе соединения науки с

производством); организацию и управление сложной инженерной деятельностью. Мало создать качественно новое изобретение, необходимо организовать его производство, внедрение и функционирование в определенной социальной и природной среде, обеспечить его оптимальное взаимодействие с человеком и окружающей средой, учитывая таким образом психологические, социальные, экологические и другие факторы. Мышление современного специалиста технического профиля существенно усложняется и включает в себя и такие его виды, как логическое, образно-интуитивное, практическое, научное, экономическое, управленческое, коммуникативное, а это, в свою очередь, приводит к выходу инженерной деятельности на гуманитарные методы познания и освоения действительности.

В связи с этим особую роль в формировании личности с новым, инновационным, типом мышления приобретают гуманитарные дисциплины. Произошедшие за последние десятилетия изменения в отечественном высшем профессиональном образовании, проявившиеся прежде всего в смене приоритетов и переходе к более демократичной схеме учебно-воспитательного процесса «преподаватель и студент – равные партнеры», привели вузовскую общечеловечность, в том числе и технических университетов, к четкому осознанию востребованности гуманитарной составляющей в процессе подготовки специалистов технического профиля. Выявилась острая необходимость в углубленной и качественной подготовке выпускников технических вузов в областях истории и культурологии, педагогики и психологии, экономики, экологии и эргономики, ИЯ и межкультурной коммуникации.

Гуманитарный компонент подготовки должен занять подобающее ему место в так называемом индивидуальном когнитивном пространстве – «определенным образом структурированной совокупности знаний и представлений, которыми обладает любая (языковая) личность» (Красных 2001: 164).

При этом гуманитарный сектор индивидуального когнитивного пространства будет характеризоваться образностью, красочностью и артистизмом, а технический – логичностью, последовательностью и однозначностью. Становится очевидным возрастание роли гуманитарной подготовки в техническом вузе: она видится неотъемлемой частью процесса обучения в модельной информационно-образовательной среде, придавая концепции формирования инновационного инженерного мышления так необходимые ей объемность, цельность, художественную образность, эмоциональность и динамику восприятия информации, помогая будущему специалисту технического профиля подготовиться к реальной работе. Гуманитарная часть индивидуального когнитивного пространства должна обеспечить минимальное различие между учебными, модельными, и реальными условиями деятельности студента технического вуза и его выпускника. Для этого требуется взаимопроникновение гуманитарного и тех-

нического секторов когнитивного пространства, ни в коем случае не приводящее к потере разумного соотношения между ними с дальнейшим перекосом в ту или иную сторону и неизбежным снижением качества образования.

Отечественные и мировые тенденции совершенствования подготовки и повышения компетентности специалистов технического профиля заключаются таким образом: в переориентации с узкопрофессиональной подготовки на развитие личности обучающегося; в смене субъект-объектных отношений на субъект-субъектные; в системном видении модели будущего специалиста как совокупности личностных и профессионально важных качеств, удовлетворяющих потребностям как отдельной личности, так и общественной практики (Моргунов 2005). Специалисты, осуществляющие сегодня инновационную производственную деятельность, ориентированные на успешную профессиональную самореализацию в инновационной среде, должны помимо собственно инженерных знаний обладать способностями эффективного их применения на практике, воображением и творческими навыками, способностями формулировать и решать сложные задачи как в рамках предметной области их профессиональной компетенции, так и в смежных областях. Им должны быть присущи личностные качества, обеспечивающие способность к кооперации и коллективной деятельности, коммуникабельность, решительность в достижении целей, направленность на реализацию коэволюционного сосуществования человека и природы. Развивать в личности заложенные природой задатки призвано личностно ориентированное «опережающее» образование.

5. Иноязычная подготовка и формирование личности профессионала

Следует отметить, что традиционная педагогика в качестве своей приоритетной задачи всегда выдвигала как цель развитие личности и в этом смысле была личностно ориентирована, но ее основаниями являлись: признание за обучением определяющего основного источника развития личности; формирование личности с заранее заданными качествами, свойствами, способностями; понимание развития как наращивания знаний, умений, навыков и овладения социально значимыми эталонами в виде понятий, идеалов, образцов поведения; признание ведущей роли внешних воздействий (роли педагога, коллектива, группы), а не саморазвития отдельной личности.

Формирование инновационной личности требует поиска инновационных средств, методов и использования комплементарно-вариативного принципа при их выборе, так как обучение всегда строится на композиции методов с учетом конкретных целей и условий обучения.

В современном вузе формируется не абстрактный специалист с набором определенных профессиональных качеств, а личность как целостность, имеющая только ей присущую индивидуальность, в которой посте-

ленно проявляются профессиональные черты. Поэтому развитие индивидуальных особенностей каждого обучающегося становится основой его учебной деятельности, содержание которой должно быть направлено на самого обучающегося как на ее субъект, и должно удовлетворять условиям актуализации инновационной личности (Зиновкина 2008): условие противоречивости инициирует работу в проблемном поле; условие неопределенности стимулирует поиск собственных оригинальных решений; условие многовариантности обеспечивает возможность их нахождения.

Наличие активной жизненной позиции, уверенности в собственных силах и настойчивости в достижении поставленных целей являются базовыми характеристиками инновационной личности. Важным фактором результативности подготовки будущего специалиста технического профиля может стать обеспечение оптимальных педагогических условий для самоактуализации каждого студента, его профессиональной самоидентификации, выбора им жизненной позиции и путей личностного и профессионального роста.

6. Актуальные задачи иноязычной подготовки и варианты их решения в условиях уровневой системы профессионального образования

Главной движущей силой реформ высшего профессионального образования является возрастание требований к уровню интеллектуального и нравственного развития выпускника вуза, к его социальной и профессиональной готовностям, необходимым для жизни и деятельности в быстро меняющемся современном мире.

В центре внимания многих исследователей находятся как концептуальные, так и более конкретные, частные проблемы, связанные с совершенствованием образовательных программ и технологий подготовки специалистов в системе высшего профессионального образования. С учетом реальных условий, формирования новых типов образовательных структур, отвечающих требованиям интеграции российской высшей школы в мировую образовательную систему, возникает необходимость подготовки нового поколения специалистов, способных к активной профессиональной деятельности в современных условиях.

Поскольку лингвообразование, как и образование вообще, реализуется в таком элементе образовательного пространства, как образовательное учреждение, его специфика имеет определяющее значение для разработки лингвообразовательной концепции.

Уровневая система образования – это прежде всего система непрерывного образования, «целостная совокупность путей, средств, способов и форм приобретения, углубления и расширения общего образования заинтересованной личности, ее социальной зрелости и профессиональной компетентности» (Салихов 2001: 43). На передний план выходит необходимость интеграции в вузе профессиональной и общекультурной подготовки

при формировании у будущего выпускника коммуникативности и готовности к профессиональному и личностному самоопределению в условиях поликультурного взаимодействия. При этом следует учитывать тот факт, что последнее положение не всегда соблюдается (особенно применительно к ИЯ). К числу недостатков действующей уровневой системы в области иноязычной подготовки, на наш взгляд, относятся:

- различный уровень иноязычной компетенции студентов, зачисленных на первый курс;

- нарушение принципа непрерывности в обучении из-за отсутствия закреплённой в образовательном стандарте обязательной иноязычной подготовки на старших курсах вуза;

- отсутствие жестких требований к уровню сформированности иноязычной коммуникативной компетенции выпускников вуза из-за недостаточной обратной связи вузов с работодателями и «размытости» процедуры распределения молодых специалистов.

Естественно, что эти недостатки во многом обуславливают существование проблемы сохранения знаний, навыков и умений в различных видах речевой коммуникации, а пути ее решения должны быть связаны с возможными способами исключения перечисленных недостатков из практики работы конкретного вуза.

Таким образом, изложенное выше позволяет выявить ряд перспективных задач, которые требуют решения в условиях функционирования уровневой системы в контексте иноязычной подготовки в техническом вузе:

- выбор правильной методической стратегии, охватывающей лингводидактические, психолингвистические и другие аспекты иноязычной подготовки на каждом из этапов профессиональной подготовки специалиста технического профиля;

- взаимообогащение процессов обучения при преподавании гуманитарных и технических дисциплин;

- установление с помощью контроля уровня оценочных показателей сформированности навыков и умений иноязычного общения, определяющего необходимость перехода к качественно новой технологии обучения;

- сохранение и развитие приобретенного на определенном этапе уровня иноязычной коммуникативной компетенции.

Данные задачи принципиально разрешимы при условии интегрирования ИЯ в единую, целостную систему профессиональной подготовки специалиста технического профиля в рамках непрерывного образования, позволяющей раскрыть и реализовать потенциальные образовательные возможности личности, в качестве необходимого средства решения специальных прикладных задач и интеллектуализации инженерной деятельности.

Социально-профессиональную компетентность будущего инженера

необходимо формировать в процессе обучения не только специальности, но и всем общеобразовательным дисциплинам, в ряду которых «Иностранный язык» занимает особое место, в частности, при рассмотрении таких ее сторон, как когнитивная готовность и коммуникативная подготовленность. Используя классификацию средств учебной деятельности А. М. Новикова по пяти группам (материальные, информационные, языковые, логические, математические), изучение ИЯ в техническом вузе следует рассматривать в большей степени как развитие языковых средств дальнейшего учения обучающегося, наряду с логическими и математическими средствами. Профессиональное образование без общего (в нашем случае, гуманитарного) не может быть полноценным.

Необходимость совершенствования иноязычной подготовки будущих специалистов технического профиля вызвана и тем, что в настоящее время четко просматривается несоответствие между требованиями по ИЯ к выпускникам технического вуза, зафиксированными федеральным государственным образовательным стандартом, и постоянно меняющимися требованиями, предъявляемыми к ним конкретным работодателем.

Возможны три варианта решения проблемы. Первый вариант: ужесточение требований Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования к выпускнику в части ИЯ, что связано с серьезной перестройкой всей системы профессионального образования. Второй вариант: снижение требований работодателей, что нереально в условиях развития производства и усложнения его технологической базы. Третий вариант: использование возможностей образовательного стандарта в условиях конкретного вуза. Последний вариант, на наш взгляд, наименее затратен и представляет собой компромисс при взаимодействии вуза и предприятия в определенном регионе. Он может быть реализован с наибольшим эффектом в рамках уровневой системы высшего профессионального образования, обладающей существенным потенциалом для развития, при использовании концепции моделирования иноязычной подготовки специалистов технического профиля.

В условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов требуется обеспечить полное соответствие иноязычной подготовки уровневой системе высшего образования и в большей степени использовать преимущества последней, такие как вариативность построения образовательной траектории, гибкость при выборе технологий обучения, повышение роли самостоятельной работы студентов. Для этого иноязычная подготовка должна стать «отражением» уровневой системы, приобрести большую стройность и системность.

Для качественной подготовки студента во время его обучения в вузе следует сформировать модельную информационную среду, находясь в которой, он мог бы получить необходимые навыки в решении задач будущей деятельности и сформировать профессионально важные качества и компе-

тенции, чтобы обучающийся наряду с освоением профессии приобретал высокую речемыслительную и информационную культуру. Этому способствует ранняя профилизация (специализация) не только по естественнонаучному, технико-технологическому блокам учебных дисциплин, но и по гуманитарному, с учетом комплексности, полипрофильности и цикличности инженерной деятельности.

Правомерно рассматривать иноязычную инженерную деятельность как профессиональное общение – процесс, направленный на организацию и оптимизацию определенного вида предметной деятельности, с учетом того, что иностранный язык выступает в качестве средства решения не только и не столько языковых, сколько социальных и профессиональных задач.

Анализ профессиональной деятельности специалистов, имеющих высшее образование, свидетельствует о большом значении в их работе различных аспектов общения. Умение тактично и грамотно вести себя с коллегами позитивно характеризует любого сотрудника. Неслучайно труд инженера относят к «речевым профессиям». Большую роль играет сегодня и его способность к организации взаимодействия в научной и производственной сферах на уровне международных контактов, что позволяет свободно ориентироваться в мировом информационном потоке, а также продвигать собственные разработки на международном уровне. Поэтому недостаточная развитость коммуникативных навыков может стать для молодых специалистов препятствием в их карьерном росте, профессиональных достижениях и перспективах (Данилова, Пудловски 2008; Полякова 2019).

Для того чтобы избежать негативных моментов, требуется обучение общению. Решение этой задачи идет двумя путями: вовлечение всех обучающихся в различные формы аудиторной и внеаудиторной групповой деятельности; целенаправленная организация обучения общению тех, кто испытывает в этом необходимость.

В большинстве технических вузов формирование и развитие коммуникативных навыков и умений осуществляются через обучение ИЯ, а языковой и речевой аспекты рассматриваются как базовые доминанты инженерной профессии. Предпочтительным, на наш взгляд, является второй путь, что связано, в частности, с диверсификацией потребностей современных специалистов технического профиля в изучении ИЯ в зависимости от вида выполняемой инженерной деятельности (научно-исследовательская, производственно-технологическая, организационно-управленческая и т. д.), непосредственных должностных обязанностей специалиста и соответственно, с необходимостью предоставления обучающимся в вузе возможностей для выбора ими собственной образовательной траектории в зависимости от их индивидуальных предпочтений. Задача вуза – обеспечение такого выбора для своих студентов.

В Нижегородском государственном техническом университете

им. Р. Е. Алексеева, например, реализуется профессионально ориентированный коммуникативный практикум по немецкому языку, предназначенный для совершенствования студентами вуза уровня их иноязычной коммуникативной компетенции, достигнутого при освоении в бакалавриате обязательного базового курса ИЯ (1–4 семестры), в рамках дальнейшей иноязычной подготовки на факультативных занятиях или введения элективной дисциплины «Иностранный язык» на старших курсах технического вуза, что обеспечивает студентам, проявляющим активный интерес к предмету, возможность развития навыков профессиональной коммуникации и способствует эффективному вовлечению будущего специалиста в международное общение.

Профессионально ориентированный иноязычный коммуникативный практикум предполагает четыре уровня развития коммуникативных навыков и умений у студентов технических направлений подготовки.

Первый уровень: овладение профильной терминологией и осуществление переводческой деятельности с опорой на аутентичные специализированные тексты с последующим обсуждением в группе и оценкой прочитанного на родном или иностранном языках (в зависимости от уровня иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся).

Второй уровень: работа с так называемым «визуальным» форматом (чертежи, схемы, таблицы, планировки и т. д.), являющимся «основным компонентом коммуникации» (К. Henderson) для инженера, способствующая развитию как умений перевода, так и умений, приобретаемых студентами в рамках изучения общепрофессиональных и технических дисциплин, с последующим обсуждением, например, достоинств и недостатков конструкции, деталей и т. д.

Третий уровень: работа с подкастами производственной и научной тематики, включающая восприятие словесного высказывания и обсуждение его содержания в группе, а также составление письменного текста, содержащего собственную оценку.

Четвертый уровень: интегрирующий, объединяющий первые три уровня, с доминированием составления презентации материалов по заданным темам, соответствующим направлениям подготовки обучающихся, и их анализом, обсуждением и оценкой в группе.

Профессионально ориентированный иноязычный коммуникативный практикум может быть включен в основные образовательные программы подготовки бакалавров, специалистов и магистров в форме элективной или факультативной дисциплины с целью приобретения студентами универсальных и профессиональных компетенций.

Профессионально ориентированный иноязычный коммуникативный практикум позволяет решить одну из важнейших задач, а именно: подготовить выпускников технического вуза к общению в сфере их профессиональной деятельности. К практическим средствам реализации этой идеи

можно также отнести: применение на занятиях виртуальных языковых тренажеров; мультимедийных и компьютерных технологий; игровых форм обучения; неадаптированных информационных источников; живого общения с техническими специалистами – носителями языка; поощрение самостоятельности и инициативы студентов в построении индивидуальной лингвообразовательной траектории.

При этом важно придерживаться разумного баланса между поточно-групповым и индивидуально-ориентированным вариантами организации образовательного процесса. В качестве критерия такой оптимизации должна выступать степень сформированности компетенций как фактическое качество подготовки выпускника, его умение успешно справляться с решением задач из области будущей профессиональной деятельности. Важно дать возможность студенту реально влиять на формирование своей образовательной траектории, решая вопросы соотношения долей контактной и самостоятельной работы, индивидуальных и поточно-групповых занятий.

Основной задачей педагога в техническом вузе является формирование у обучающихся системного и деятельностного инженерного мышления: процесс осуществляется в моделируемой информационной (образовательной) среде с использованием разработанных частных методик конкретной учебной дисциплины (в нашем случае – «Иностранный язык»), способных оказывать существенное влияние на целостную систему подготовки специалистов (Берденникова, Меденцев, Панов 2006).

Сегодня как никогда актуальными являются разработки как прикладного характера, так и исследования, связанные с теоретико-методологическими проблемами обучения ИЯ в сфере профессиональной коммуникации, разрешение которых способно внести вклад в развитие педагогической науки. В частности, речь идет о профессиональной лингводидактике (отрасль лингводидактики), которая занимается разработкой методологии (исследование, управление и моделирование) профессионально ориентированного обучения ИЯ, направленного на формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, компоненты которой характеризуют языковую личность специалиста. Теоретико-методологическое содержание профессиональной лингводидактики соотносится с зарубежными теориями и подходами обучения ИЯ специалистов, например, такими, как *English for Specific purposes (ESP)* – «Английский для специальных целей» и *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* – интегрированное обучение ИЯ и предмету. При этом основной целью профессиональной лингводидактики является формирование профессиональной компетентности специалиста средствами ИЯ в процессе вузовской подготовки. Отбор подходов, методов, форм, приемов и заданий как способов иноязычной профессионализации в процессе профессионально ориентированного обучения направлен на развитие лингвопрофессиональных умений специалистов на основе разрабатываемой методологии профессио-

нально ориентированного обучения ИЯ (Крупченко 2015).

7. Выводы

В настоящее время на передний план выходит создание «интегрированных инноваций», открывающих возможности соединения интенсивного и экстенсивного путей развития подготовки (в том числе иноязычной) студентов неязыковых (технических) вузов.

© *Леушина И. В.*

Список литературы

- Берденникова Н. Г., Меденцев В. И., Панов Н. И. Организационное и методическое обеспечение учебного процесса в вузе. СПб.: Д.А.Р.К., 2006.
- Берулава Г. А. Стиль индивидуальности: теория и практика. М.: Педагогическое общество России, 2001.
- Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и теория школьного учебника. М.: Русский язык, 1977.
- Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М.: АРКТИ, 2003.
- Данилова Е. А., Пудловски З. О развитии навыков профессиональной коммуникации в инженерном образовании // Высшее образование в России. М.: МГУП, 2008. № 10. С. 50–55.
- Зиновкина М. М. НФТМ – ТРИЗ. Педагогическое творчество М.: Изд. МГИУ, 2008.
- Красных В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации: курс лекций. М.: ИТДГК «Гнозис», 2001.
- Крупченко А. К. Профессиональная лингводидактика: от идеи к научной школе // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. М.: ЦПГОП и ИТ, 2015. № 1. С. 32–46.
- Леушина И. В., Травянова М. Е. Лингвопрофессиональная подготовка в техническом вузе: бакалавриат, магистратура, специалитет: монография. М.: Изд. дом НИТУ «МИСиС», 2018.
- Моргунов Г. М. Социосинергетика и образование. М.: Изд. МЭИ, 2005.
- Полякова Т. Ю. Основные направления развития системы подготовки по иностранному языку в неязыковых вузах // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. М.: МГЛУ, 2019. № 1(830). С. 9–19.
- Райгородский Д. Я. Психология личности. Хрестоматия. Самара: Изд. дом «Бахрах-М», 2006. Т. 2.
- Салихов А. В. Стандарты общего образования: региональный компонент, внедрение и управление. Калининград: Янтарный сказ, 2001.
- Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. М.: Наука, 2000.

Глава VII

РЕАЛИЗАЦИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ЦЕЛОСТНОЙ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

1. Введение

Одной из основных задач высшей школы является подготовка высококвалифицированных специалистов с широкой культурой труда и гибким мышлением. Научиться ориентироваться в современных научных технологиях, методиках и разработках, часто не просто непохожих друг на друга, а базирующихся на противоположных подходах, адекватно оценивать их, делать правильный выбор можно лишь в том случае, если человек располагает глубокими профессиональными знаниями, широкой профессиональной культурой, опытом творческой деятельности и методологией научного познания.

Концепция модернизации образования предъявляет высокие требования к качеству лингвометодической подготовки современного учителя иностранного языка. В многочисленных публикациях последних лет, посвященных вопросам повышения качества подготовки учителя, отмечается, что устойчивость и стабильность образовательной системы, получение гарантированного качественного результата достигается при условии ее целостности. Анализ публикаций, раскрывающих вопросы содержания и качества подготовки учителя иностранного языка, свидетельствует о том, что его профессиональная готовность в первую очередь определяется целостностью *лингвистической и методической подготовки* в соответствии с социальной ролью и задачами дальнейшей профессиональной деятельности – осуществление школьного языкового образования.

Опираясь на положение П. С. Гуревича (Гуревич 2014) о том, что целостность – это не свойство, не атрибут, а специфический взгляд, который позволяет находить общее, связанное, нерасторжимое, а одну и ту же реальность можно описать через качественное разнообразие, несводимость, различие, но в то же время и как онтологическую целостность, считаем необходимым обозначить ее в данном исследовании как «целостность лингвометодической подготовки».

Современный образовательный процесс в вузе ориентирует студентов на многообразный *диалог* – с миром культуры, науки, людей, профессии. Сама логика изучения иностранного языка диктуется идеями диалога культур, коммуникации, взаимодействия. Это позволяет определить диалог как ведущий механизм лингвометодической подготовки будущего учителя иностранного языка и системообразующую идею во взаимосвязанном обучении студентов иностранному языку и методике его преподавания.

2. Результаты и их обсуждение

2.1. Целостность лингвометодической подготовки будущего учителя иностранного языка

Можно утверждать, что к настоящему времени имеется накопленный научный базис, свидетельствующий о системном характере проблемы целостности лингвометодической подготовки будущего учителя, её теоретической и практической актуальности и одновременно отметить трудности методологического характера в построении системы лингвометодической подготовки студентов – будущих учителей иностранного языка. Несмотря на значительность исследований в области методики обучения иностранному языку и продуктивность современных методических подходов к обучению, диалоговую природу этого процесса, лингвометодическая подготовка будущих учителей иностранного языка в вузе до настоящего времени не получила достаточной теоретической и практической разработки как целостная система.

Анализ научной литературы свидетельствует о том, что в системе языкового образования термин «лингвометодика» применяется разными учеными и научно-методическими школами. При этом мы отмечаем неоднозначность его трактовки в сопоставлении с терминами «лингвометодика», «лингводидактика» и «методика» (об этом свидетельствуют, в частности, труды В. М. Бельдияна, М. Джусупова, М. С.Ильина, М. Н. Кузнецовой, М. Р. Львова и других). Обобщая имеющиеся точки зрения на данное понятие, можно сделать заключение, что понятие лингвометодики выражает потребность в новом понимании процесса подготовки будущего учителя иностранного языка, сущность которого – в признании равнозначности, консолидации и сбалансированности наук в едином образовательном поле, в достижении целостности процесса лингвометодической подготовки (Джусупов 2009).

Понятие целостности встречается при описании различных принципов, систем, моделей, концепций и рассматривается чаще всего в контексте системного подхода, где «целостность» и «система» являются равнозначными категориями (В. Г. Афанасьев, Г. Л. Балл, В. С. Безрукова, В. П. Беспалько, М. А. Данилов, Т. А. Ильина, Ф. Ф. Королев, Ю. А. Кустов и др.). Под целостной системой понимается такая система, в которой появляются новые, интегративные качества, не свойственные ее отдельным компонентам.

Таким образом, целостность связана с упорядоченностью и организацией образовательного процесса, то есть с его предсказуемостью и управляемостью. Важно, что целостность выступает не как механическое объединение или сумма накопленных сведений и традиций, а как постоянное взаимовлияние, взаимопроникновение, взаиморегулирование отдельных компонентов системы. Это позволяет говорить о разных уровнях целостности, о возможности достижения большей целостности системы.

Опираясь на проделанный теоретический анализ, мы характеризуем *лингвометодическую подготовку будущего учителя иностранных языков как целостный образовательный процесс, способствующий формированию его лингвометодической компетентности, предполагающей готовность и способность обучать иностранному языку на основе целостной системы знаний о языке и методике обучения, обеспечивающей интеграцию лингвистических знаний и практических умений в процессе решения профессиональных задач в области иноязычного образования школьников.* В качестве ведущей качественной характеристики лингвометодической подготовки будущего учителя иностранного языка в исследовании утверждается ее *целостность*. Данная характеристика определяется по отношению к разным компонентам образовательного процесса лингвометодической подготовки как педагогической системы – к формирующейся профессиональной языковой личности будущего учителя, образовательной среде, содержанию образования, способам его осуществления, и обеспечивается организацией разнонаправленного диалога.

2.2. Диалогический характер лингвометодической подготовки будущего учителя иностранного языка

Выдвигая в качестве основания целостности лингвометодической подготовки научные положения о *диалоге*, составляющие в совокупности основание диалогического подхода в педагогических науках, мы опираемся на труды М. М. Бахтина, В. С. Библера, Д. Бома, М. Бубера, Г. Буша, Е. О. Галицких, Э. Гуссерля, В. В. Горшковой, М. С. Кагана, Е. И. Казаковой, М. В. Кларина, И. А. Колесниковой, Ю. М. Лотмана, Л. М. Лузиной, М. Н. Певзнера, Т. Ф. Плехановой, М. Хайдеггера, К. Ясперса и др., раскрывающие сущностные характеристики диалога как многозначного феномена в жизнедеятельности личности и понятия гуманитарных наук (Бахтин 1979; Каган 2002; Alexander 2008).

Проведенный анализ и обобщение положений диалогического подхода позволяет утверждать правомерность использования диалога как ведущего механизма организации многообразных взаимодействий в процессе целостной лингвометодической подготовки будущего учителя и диалогического подхода как продуктивной теоретико-методологической основы формирования профессиональной иноязычной компетентности. Диалогический подход позволяет обеспечить целостность лингвометодической подготовки будущего учителя как феномен диалектической взаимозависимости всех компонентов системы его профессиональной подготовки, выражающейся в структурной завершенности, устойчивости и способах их функционирования в образовательном процессе, направленном на формирование лингвометодической компетентности. Диалогический подход придает лингвометодической подготовке будущего учителя иностранного языка целевую (профессиональную и личностную), содержательную и процессуальную, организационную и технологическую целостность.

Эффективность целостной лингвометодической подготовки будущего учителя иностранных языков достигается при условии соблюдения принципов системности и целостности педагогического процесса, диалогического взаимодействия субъектов образовательного процесса, междисциплинарной интеграции лингвистического образования и методической подготовки, актуализации и инициации субъектного опыта, принципа развития проблемного мышления при выполнении познавательной и лингвометодической деятельности, рефлексивности диалогического мышления, педагогической поддержки, паритетности и равноценности субъектов образовательного процесса.

2.3. Моделирование процесса лингвометодической подготовки будущего учителя иностранного языка

При построении *теоретической модели* процесса целостной лингвометодической подготовки будущего учителя иностранного языка в вузе мы учитываем характеристику современного состояния образовательной парадигмы в обучении иностранному языку, ориентированную на комплексное развитие полилингвальной и поликультурной личности будущего учителя иностранного языка (И. И. Халеева), одной из основных особенностей которой является ориентация студентов на стремление к саморазвитию и самосовершенствованию в течение всей жизни (В. Д. Шадриков).

Теоретическая модель формирования лингвометодической компетентности студента/бакалавра – будущего учителя иностранного языка – состоит из взаимосвязанных друг с другом структурно-функциональных элементов, раскрывающих обоснованное представление о цели обучения; компонентах в структурном составе лингвометодической компетентности; методологических основах лингвометодической подготовки; содержании и этапах формирования и становления лингвометодической компетентности; о технологиях, формах и системообразующем механизме этого процесса; об информационно-образовательной среде и результате лингвометодической подготовки.

Все элементы модели можно обобщенно представить как взаимосвязанные структурно-функциональные компоненты:

- *содержательно-целевой* (регулятивная и ориентационная функции), представляющий совокупность генеральной цели, раскрывающейся через комплекс задач, отражающих специфическую наполненность процесса формирования лингвометодической компетентности будущего учителя иностранного языка;

- *процессуально-технологический* (исполнительская функция), характеризующийся описанием методов, стадийной методики, средств и форм диалогического обучения в соответствии с целевыми и содержательными линиями, намечающими рациональные пути и оптимальные средства управления процессом становления и развития лингвометодической компетентности будущего учителя иностранного языка;

– *результативно-рефлексивный* (оценочная функция), описывающий ожидаемый результат – формирование лингвометодической компетентности студента педагогического вуза и инструмент ее измерения и достижения.

Для успешной реализации модели процесса целостной лингвометодической подготовки будущих учителей иностранного языка необходим комплекс организационно-дидактических условий. Данный комплекс включает в себя научно обоснованную методику осуществления интегративного междисциплинарного взаимодействия субъектов образовательного процесса в лингвометодической подготовке, организацию текстовой деятельности в процессе обучения иностранному языку как реализацию диалогического механизма целостной лингвометодической подготовки будущего учителя, создание информационно-образовательной среды обучения и включение в нее студентов.

В качестве одного из *ведущих условий* реализации компетентностного подхода к подготовке специалистов рассматривается *междисциплинарная интеграция* на всех уровнях (целей, содержания, методов и форм организации образовательного процесса, а также средств контроля планируемого результата) (Галаган 2008).

Изучение и обобщение научного и практического опыта позволило выработать собственную позицию в отношении системных основ взаимодействия, понимаемого нами как дихотомия междисциплинарного взаимодействия научных знаний и междисциплинарного взаимодействия субъектов образовательного процесса. В русле данного понимания лингвометодическую компетентность будущего учителя иностранных языков можно представить как интеграцию *иноязычной коммуникативной и лингвометодической компетентности*. Системообразующим стержнем интеграции является логико-структурный компонент междисциплинарного взаимодействия как общая идея, которая объединяет связующие элементы процесса обучения. В предлагаемой нами концепции в качестве такой идеи выступает *диалогический подход*.

2.4. Инструменты реализации лингвометодической подготовки будущего учителя иностранного языка

Инструментом, регулятивным механизмом, основной несущей конструкцией междисциплинарного взаимодействия в процессе целостной лингвометодической подготовки будущего учителя иностранного языка является, на наш взгляд, *текст и текстуально-диалоговая деятельность* субъектов образовательного процесса, *организация которой выступает существенным условием* целостной лингвометодической подготовки будущего учителя (Салосина 2007).

Изучение текста как диалога и текстуально-диалоговой деятельности позволило нам выделить следующие стратегии работы с текстом: *strate-*

гии оценивания и присвоения информации и стратегии создания нового продукта.

Реализация данных стратегий диктует необходимость создания *информационно-образовательной среды как существенного условия* эффективности лингвометодической подготовки будущего учителя иностранного языка.

Целостная лингвометодическая подготовка будущего учителя иностранного языка с помощью оптимального сочетания современных информационно-коммуникационных и педагогических технологий позволяет создать полноценную *информационно-образовательную среду в вузе*. В такой среде происходит формирование нового целостного профессионально значимого знания как сложного, многокомпонентного образования, и такая структура, приобретая признаки целого, отличается не столько количеством, сколько качеством.

Выявление в русле предложенной концепции сущности интегративных процессов применения информационно-коммуникационных технологий и педагогических технологий способствует достижению максимальной результативности обучения. Интеграция этих технологий в образовательный процесс позволяет студенту целенаправленно востребовать и использовать все теоретические и инструментальные средства каждой технологии в процессе овладения необходимыми компетенциями, создающими прочную базу для будущей профессиональной деятельности.

Методика целостной лингвометодической подготовки будущего учителя, реализованная в процессе исследования в Пермском государственном гуманитарно-педагогическом университете, включает:

- содержание лингвометодической подготовки студентов, модернизированное с учетом специфики образовательного учреждения, современных технологий обучения и особенностей используемой концепции;

- методы и организационные формы обучения, адекватные используемой концепции и учитывающие индивидуальные способности и интересы обучающихся;

- создание лингвометодической информационно-интерактивной среды учебного процесса, необходимой и достаточной для ведения полноценного учебного процесса на основе современных образовательных и информационно-коммуникационных технологий;

- современные средства обучения – носители учебной информации, идентично отражающие основные принципы используемой концепции, создающие условия для организации эффективной познавательной деятельности студентов с учетом специфики предметной области, психологических особенностей восприятия и усвоения информации, развития умений работы с информацией;

– электронное сетевое сообщество, понимаемое как средство обеспечения эффективного сотворческого взаимодействия всех субъектов образовательного процесса и организации взаимопомощи студентов;

– разработку и внедрение современных средств оценивания результатов лингвометодической деятельности студентов в логике балльно-рейтинговой и критериальной систем оценивания;

– разработку и внедрение системы повышения профессионализма преподавателя лингвистических дисциплин, владеющего не только своей предметной областью, но и смежными областями знания, психолого-педагогическими знаниями, особенностями используемой концепции обучения, информационными и коммуникационными технологиями, спецификой организации учебного процесса в контексте диалогического подхода к целостной лингвометодической подготовке будущего учителя иностранного языка.

3. Выводы

Научные положения, разработанные и получившие научно-методическое описание в исследовании (концепция целостной лингвометодической подготовки будущих учителей иностранного языка, методика формирования лингвометодической компетентности будущего учителя иностранного языка и её модельное описание), используются в профессиональной подготовке и переподготовке работников системы образования различных специальностей и направлений, о чём свидетельствует опыт внедрения материалов исследования, программы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров г. Перми, Пермского края, Республики Казахстан.

© Мосина М. А.

Список литературы

- Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Советская Россия, 1979.
- Галаган Е. В. Междисциплинарная интеграция в вузовском обучении: Актуальность, сущность и проблемы реализации // Вестник Сочинского государственного университета туризма и курортного дела. Сочи: СГУТиКД, 2008. № 3–4. С. 157–161.
- Гуревич П. С. Проблема целостности человека. М: ИФ РАН. 2014.
- Джусупов М. Лингводидактика и методика в полинаучной системе языкового образования // Русский язык за рубежом. М.: ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2009. № 2. С. 26–32.
- Каган М. С. О педагогическом аспекте теории диалога // Диалог в образовании. Сборник материалов конференции. Серия “Symposium”. Вып. 22. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002.
- Салосина И. В. Текстовая деятельность как основа профессиональной педагогической компетентности будущего учителя // Вестник ТГПУ. Томск: Изд-во ТГПУ, 2007. Вып. 7 (70). Серия: Педагогика. С. 82–87.

Alexander R.J. (2008) Towards Dialogic Teaching: rethinking classroom talk (4th edition).
York: Dialogos.

Глава VIII

КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

1. Введение

Бурное развитие мирового языкознания в конце XX и начале XXI века связано с когнитивными исследованиями языка и речевой деятельности, что находит отражение в развитии общей системы научных взглядов на язык, методы его изучения и преподавания. Смена научных парадигм в истории лингвистики отражает не только изменения научных знаний, но и стремление науки к междисциплинарному взаимодействию различных уровней научных знаний и к аккумуляции достижений в различных конкретных областях исследований. Задачей нашего исследования в данной главе является описание методологических основ нового интегративного когнитивно-дискурсивного подхода в обучении иностранному языку при формировании межкультурной компетенции и представление его лингводидактического потенциала.

Характеризуя современную парадигму в лингвистике, Т. Н. Хомутова (Хомутова 2009) выделяет следующие виды в зависимости от доминанты исследования: *функциональная* (Н. Д. Арутюнова, А. В. Бондаренко, К. Бюлер, Р. Д. ван Валик, Т. Гивон, М. Л. Макаров, С. А. Сухих, Р. Якобсон и др.) как «совокупность школ и направлений, характеризующихся преимущественным вниманием к функционированию языка как средства общения» (Булыгина, Крылов, 1990: 566); *формально-функциональная* как синтез структурализма и функционализма (Schiffrin 1995); *коммуникативная*, свойственная различным направлениям в лингвистике, акцентирующим внимание на человеке как субъекте процесса коммуникации, анализе языка в условиях конкретных коммуникативных актов и рассмотрении текста (высказывания) как отправного звена анализа языка (Dijk T. A. van, Дж. Сёрл, Дж. Остин, Т. Виноград, И. А. Стернин, Ю. С. Степанов, В. З. Демьянков; В. В. Седов, Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров; С. Г. Тер-Минасова; А. Д. Шмелев и др.); *когнитивная* (А. Кибрик, Е. С. Кубрякова, Дж. Лакофф, М. Мински, Г. Томпсон, Ж. Факонье и др.) как парадигма концепций, связывающих язык и мышление, в центре внимания которой находится «язык как когнитивный инструмент, система знаков, определяющая презентацию, кодирование и преобразование информации» (Борисова, Латышева 2003); *коммуникативно-когнитивная* и *когнитивно-коммуникативная* в зависимости от признания первостепенной значимости когнитивной или коммуникативной функции языка, *коммуникативно-деятельностная* теория языка в совокупности семантически

и прагматически ориентированных направлений, изучающая взаимопонимание и взаимодействие коммуникантов в процессе их языкового общения (Ю. Д. Апресян, Н. Д. Арутюнова, В. В. Богданов, А. Вежбицкая, Г. Г. Почепцов, И. П. Сусов, Ж. Фоконье и др.); *когнитивно-дискурсивная* и другие.

Как следует из приведенных выше определений, практически все современные парадигмы в лингвистике основываются на использовании идей нескольких направлений, что свидетельствует о полипарадигмальном подходе к исследованию языка и речемыслительной деятельности. По мнению Е. С. Кубряковой, современная парадигма знания тяготеет к синтезу когниции и коммуникации (Кубрякова 2004: 3), а избранный автором исследования подход интегрирует те или иные значимые установки с учётом исходных положений доминантной парадигмы.

Как показывает проведённый анализ научной литературы, современная научная парадигма строится на совокупности ряда частных лингвистик: психолингвистики, социолингвистики, этнопсихолингвистики, прагматической лингвистики, коммуникативной лингвистики, когнитивной лингвистики и др. Именно междисциплинарный подход характеризует современный этап развития научного знания. Когнитивно-дискурсивный подход, выбранный нами в качестве методологии данного исследования, является примером одного из формирующихся в методике преподавания иностранных языков междисциплинарных подходов, который направлен на изучение вербализованных структур знания об окружающей действительности представителей определённого лингвосоциума, учитывающее разнообразные характеристики дискурса и привносящее в формирование межкультурной компетенции обучающихся иностранному языку опыт окружающего мира.

Проанализировав исследования по различным направлениям в современной лингвистике, мы определяем интегративную когнитивно-дискурсивную парадигму как методологию стратегии по формированию межкультурной компетенции студентов неязыкового профиля подготовки, позволяющую рассматривать язык не только как объект сугубо лингвистического восприятия и изучения, но и как объект, овладение которым невозможно без одновременного обращения к сознанию, языковой системе, культуре и социуму.

2. Цель и методы исследования

Данная глава имеет целью рассмотреть методологические установки и принципы когнитивно-дискурсивного подхода.

Методологические установки когнитивно-дискурсивной парадигмы в лингвистике сформулировала Е. С. Кубрякова (Кубрякова 2004), обосновав её как новое направление когнитивной лингвистики в отечественной науке. Учёный относит её к функциональной парадигме, но отмечает, что при описании каждого языкового явления эта парадигма равно учитывает две

функции языка – когнитивную (по степени его участия в процессах познания) и коммуникативную (по его участию в актах речевого общения). Соответственно, каждое языковое явление может считаться адекватно воспринятым и понятым только в тех случаях, если оно рассмотрено «на перекрестке когниции и коммуникации» (Кубрякова 1995: 228).

В методике обучения иностранным языкам в настоящее время важную роль играет связь информации со знаниями и их использование в речевой иноязычной деятельности, которая в когнитивной лингвистике рассматривается как особый вид языковой обработки информации. Такая обработка информации является сложным когнитивным процессом, включающим передачу и получение закодированной языковыми средствами информации, зависящей от условий его осуществления и от того, между какими партнерами и в каких условиях он протекает. Поэтому изучение языковой обработки информации, необходимой для передачи знаний, и проблемы коммуникации становятся центральными аспектами когнитивно-дискурсивного направления.

В рамках когнитивно-дискурсивного анализа изучаются типы, виды и способы организации языковых и других видов знаний в сознании человека, необходимых ему для успешной коммуникации. Когнитивно-дискурсивная парадигма представляет исследования, связанные с ролью языка в мыслительных процессах. Поэтому с позиций когнитивного ракурса к изучению языка и овладению им как средством взаимодействия с представителями иного лингвосоциума эта парадигма акцентирует внимание на процессах мышления, восприятия, понимания, переработки информации в ходе приобщения обучающихся к иностранному языку, к культуре страны изучаемого языка. Адекватность восприятия и интерпретации с целью извлечения смысла полученной информации, корректность продукции иноязычного высказывания как основной формы общения, являющейся осмысленной последовательностью языковых знаков, обеспечиваются различными факторами, включая и условия коммуникации. Дискурсивный ракурс данной парадигмы позволяет рассматривать различные аспекты дискурсивной деятельности и учитывать широкий спектр внешних и внутренних факторов ситуации общения. Вслед за Т. В. Милевской (Милевская 2002), С. Н. Плотниковой (Плотникова 2006: 68), А. В. Голодновым (Голоднов 2011: 48), мы определяем дискурсивную деятельность как речемыслительную деятельность человека, погружённого в коммуникацию, связанную с познанием, осмыслением презентаций мира говорящим в контексте ситуации общения, реализованной определённым дискурсом и детерминированной внеречевыми факторами его субъектов, и вызванной ответной реконструкцией языковой картины мира в сознании реципиента информации, заложенной в воспринимаемом дискурсе. Дискурсивные задачи при общении требуют расширения объекта анализа при восприятии иноязычного сообщения от отдельных единиц уровня слова или фразы до

уровня связанного высказывания, выводящего реципиента дискурса за пределы отдельно взятой лексической единицы или предложения. Это связано с дополнительной обработкой информации, учитывающей как ракурс говорящего, так и ракурс реципиента данной информации, а также весь комплекс контекстуальных и ситуативных факторов, актуализированных в конкретной ситуации общения.

Когнитивно-дискурсивный подход предполагает интегративный подход к изучению иноязычного дискурса и овладению им, что даёт возможность выявления комплекса особенностей его реализации в определенном лингвосоциуме и его интерпретации на поверхностном (дискурсивном) и глубинном (когнитивном) уровнях, и в том числе этнокультурной специфики. Реальные процессы, лежащие в основе человеческого общения, сложны и многообразны, поскольку связаны с разными гранями коммуникативного контекста, в который входят также и психологические характеристики личности, отношения между коммуникантами, коммуникативная ситуация с её целями, жанровыми особенностями и стратегиями речевого поведения её участников и т. д. Поскольку любая коммуникация контекстуальна, условия её протекания оказывают влияние на характер её развития. В связи с этим контекст представляет собой динамическую систему, строящуюся по мере разворачивания коммуникативного процесса в зависимости от характера дискурса как процесса конструирования и интерпретации речи с учётом прагматических факторов и субъектов дискурса – представителей конкретного лингвосоциума.

3. Результаты исследования и их обсуждение

3.1. Дискурс как продукт речевого общения

Как показал проведённый нами анализ, дискурс – это многогранное сложное явление, которое реализуется в различных типах дискурса. Анализ специальной литературы выявил, что в настоящее время имеются различные классификации дискурсов, предложенные учёными, представляющими разные области знания и их направления (прагмалингвистика, психолингвистика, лингвокультурология, лингвистика, социолингвистика и др.). Соответственно, в современном языкознании нет единой типологии дискурса. Можно выделить структурные и содержательные типы дискурса в зависимости от задач исследования. Проблема типологии дискурса в данной работе связана с выделением типа дискурса, который может служить средством формирования у целевой группы студентов профессионально-ориентированной межкультурной компетенции и обучения тем аспектам межкультурной коммуникации, которые наибольшим образом проявляют себя в определённом типе дискурса. Нас интересуют ситуации межличностного общения между представителями англосаксонского лингвосоциума, в которых дискурс проявляет себя как категория естественной речи.

Многие исследователи рассматривают проблему типологии дискурса, предлагая свои авторские классификации (Т. ван Дейк, В. И. Карасик, А. А. Кибрик и др.). Разные основания, положенные в основу классификации, позволяют их авторам предлагать обоснованную систему критериев, обуславливающих личную исследовательскую позицию.

Самое фундаментальное разграничение дискурса, по мнению А. А. Кибрик, – это его различие в канале передачи информации (разграничение по модусу). Традиционным основанием классификации дискурса является противопоставление устного и письменного дискурса. А. А. Кибрик, П. Д. Паршин (Энциклопедия кругосвет) отмечают, что поскольку технологический прогресс приводит к появлению новых форм языка и дискурса, благодаря бурному развитию коммуникационных технологий сегодня, помимо традиционно выделяемых письменного (печатного) и устного дискурса, существуют такие его формы, как телефонный разговор, радиопередача, общение при помощи видеоконференций, скайпа, социальных сетей (Facebook, WhatsApp и др.), а также переписка по электронной почте, переписка короткими текстовыми сообщениями в формате СМС, постовое общение в блоге, общение на платформе живого журнала (ЖЖ – Live journal) и т. п. Это приводит к увеличению разновидностей дискурса в современном коммуникативном пространстве. В связи с этим Т. С. Юсупова выделяет новый тип дискурса, основанный на электронном способе передачи информации (Юсупова 2010), а А. А. Кибрик называет эту разновидность дискурса электронным субмодусом (Кибрик 2009: 8). Ученый также дополняет классификацию модусов дискурса жестовым, основанном на визуальном взаимодействии между говорящим и адресатом.

Помимо этого различают дискурсы по жанрам (Кибрик 2003). Обращаясь к жанровой разновидности, учёный представляет основные классификации типов дискурса на основе выделения жанровых схем как конфигураций типов пассажей или типов изложения: повествовательный (нарративный); описательный (дескриптивный); объяснительный (экспозиторный); инструктивный и убеждающий (аргументативный) (Кибрик 2009: 9–10).

Существует третье противопоставление дискурса – по функциональному стилю. Эта типологизация, по мнению А. А. Кибрик, основывается на выделении сфер человеческой деятельности и отражает типовые функциональные стили (Кибрик 2009: 21). Одна из популярных классификаций такого типа приведена Г. Я. Солганик в совокупности бытового, научного, официального, публицистического и художественного дискурсов (Солганик 2003). Однако функциональные стили в отличие от жанров не обладают жесткими характеристиками и легче поддаются смешению. К тому же такая классификация является неполной, поскольку в неё не вписываются, например, такие дискурсы, как юридический, политический, религиозный, коммерческий и др.

Другая типология может быть выстроена на основе жанровой разновидности, принятой в литературоведении для различения литературных произведений. Однако задача представить всю имеющуюся палитру жанров в единой классификации представляется практически невыполнимой. Тем не менее выделение видов дискурса на основании жанровой принадлежности в отношении к выбранному нами в качестве объекта изучения разговорному дискурсу представляется нам необходимым для выявления их наиболее важных характеристик. Чаще всего в процессе обучения иностранным языкам мы опираемся на следующие жанровые формы дискурса: бытовой диалог (беседа), рассказ (нарратив), инструкция по использованию прибора, интервью, репортаж, доклад, выступление, стихотворение, роман и т. д.

Выделяя жанровую классификацию, исследователи опираются на достаточно устойчивые характеристики, которыми обладают жанры. Т. В. Шмелева выделяет следующие группы признаков жанровых характеристик дискурса: 1) коммуникативная цель, как доминанта, в соответствии с которой можно выделить четыре типа речевых жанров (информативные, императивные, этикетные и оценочные); 2) образ субъекта речи (свой-чужой, подчинённый, контактный-дистантный, личный, женщина-мужчина, взрослый и др.); 3) образ адресата коммуникации (свой-чужой, заинтересованный и т. п.); 4) образ прошлого, т.е. ретроспективно направленная активность речевого события (инициальность), характеризующая реактивность, т.е. ответную реакцию (отказа, согласия, опровержения и т. п.); 5) образ будущего (дальнейшее развитие событий) как выход на последующий эпизод общения (приглашение, обещание, прогноз); 6) событийное содержание (обращённость к внеречевой действительности, т.е. экстралингвистическим факторам, отражающим официальность/неофициальность, а также включённость события в личную сферу коммуниканта); 7) языковое воплощение речевого жанра (содержание информации и использованные лексические средства) (Шмелева 2003: 133–145).

Как показал проведенный анализ, в настоящее время можно наблюдать усложнение классификации дискурса. Наиболее известная классификация, к которой тяготеет наш выбор, обусловленный проблемой исследования, принадлежит В. И. Карасику (Карасик 2000а, 2000б, 2002). Основанием его классификации является адресность дискурса, то есть то, на кого он ориентирован. В соответствии с этим учёный выделяет персональный (лично-отно-ориентированный) и институциональный (статусно-ориентированный) типы дискурсов.

Характеризуя лично-отно-ориентированное общение, В. И. Карасик связывает его с ситуациями, «когда участники общения раскрывают друг другу всё богатство своего внутреннего мира и воспринимают друг друга как личности» (Карасик 2002: 278). Учёный выделяет две разновидности

лично-ориентированного дискурса – бытовой и бытийный, последний, в свою очередь, может быть художественным и философским. В. И. Карасик предложил ещё несколько оригинальных вариантов типологии дискурса (например, перформативный/неперформативный и др.), но мы остановимся на той классификации, которая ставит во главу угла лично-ориентированное общение в его разговорной форме, поскольку межкультурная коммуникация, в первую очередь, реализуется в межлично-общении языковых личностей, представляющих свои лингвосоциумы.

В. И. Карасик (2000а, 2000б) считает важным противопоставление лично-ориентированного и статусно-ориентированного дискурса. Это имеет существенное значение при выборе единицы дискурса, подлежащей изучению в рамках учебного процесса, реализуемого с определённой направленностью. Основным признаком личного, бытового дискурса – стремление выйти на особый близкий вид общения. В отличие от бытового, в бытийном дискурсе предпринимаются попытки раскрыть свой внутренний мир во всем его богатстве. В связи с этим общение в рамках бытийного дискурса преимущественно монологично и представлено произведениями художественной литературы и философскими интроспективными текстами.

Как отмечается в современных работах по коммуникативной лингвистике, институциональный дискурс – это общение в рамках статусно-ролевых отношений. Такой тип дискурса актуализирует речевое взаимодействие представителей социальных групп или институтов друг с другом (Карасик 2004: 245). В силу этого его отличает обусловленность ситуаций формального общения, что характеризует его с определённой стороны и выстраивает его соотносённость с «целевой аудиторией и местом коммуникационной среды», проявляющей «системообразующие признаки, ... основные параметры моделей разноориентированной коммуникации» (Горбунов 2013: 23). Институциональный дискурс включает такие жанры, как академический или научный, научно-публицистический, политический, экономический, инженерно-технический, педагогический, медицинский, рекламный, разговорный и т. д.

Опираясь на типологию дискурсов по структурно-формальным критериям, В. Б. Кашкин выделяет следующие разновидности:

- код: вербальный/невербальный, смешанный, креолизованный;
- сообщение: устный/письменный, гибридный;
- участники дискурса: монолог, диалог, полилог;
- направление высказывания (от какого лица) и др.

Структурно-содержательная типология дискурса основывается на соотношении с референциальным контекстом (социальной сферой):

- позиция коммуниканта по отношению к контекстной ситуации;
- сфера дискурсивной деятельности (институциональный, бытовой);

- тема (денотативная соотнесенность);
- тип текста по способу изложения (описание, повествование и др.) (Кашкин 2004: 20).

Интересной, на наш взгляд, представляется типологизация дискурсов, предложенная А. Н. Приходько. Он предлагает представить дискурс в совокупности трёх уровней репрезентации – собственно языкового (форма), социокультурного (содержание) и коммуникативно-прагматического (функция), поскольку дискурс «является одной из постоянно меняющихся форм социо- и лингвокультурного взаимодействия коммуникантов» (Приходько 2009 : 24). В этом ракурсе социокультурный уровень соотносим со средой общения, он же задает рамки коммуникативно-прагматического устройства дискурса, с которым коррелируют режим и стиль общения. Последние проектируются на собственно языковой уровень, являющийся строительным материалом для вербальной «упаковки» высказывания (У. Чейф).

В такой интерпретации дискурс предстает как сложное когнитивно-коммуникативное целое (Минкин 2008: 17) процессуально-результатирующего порядка (Шейгал 2004: 11), в котором реализуются, объединяясь, взаимодействуя и растворяясь друг в друге, три основные регистра общения – социокультурная среда, режим и стиль общения. Эти факторы детерминируются условиями, принципами, установками и целями той социокультурной ситуации, в рамках которой осуществляется коммуникация. Эти же регистры общения задают и предопределяют типы и виды дискурсов (к примеру, экономический, политический, корпоративный и др.). Двумя наиболее обобщенными типами дискурсов являются выделенные В. И. Карасиком институциональный и персональный, соответствуют параметрам этой системы.

Резюмируя изложенные позиции учёных по данному вопросу, полагаем, что в силу многоаспектности дискурса как лингвосоциокультурного феномена в настоящее время нет возможности предложить единую всеобъемлющую систему типов и видов дискурсов. Однако нам представляется важным определить конститутивные признаки дискурса, отражающие его базовые свойства. К таковым вслед за И. В. Силантьевым (Силантьев 2004) мы относим следующие:

- признак *темы*, в соответствии с которым тема может становиться доминантой дискурса, порождая временные или периодически возобновляющийся тематически-обусловленные дискурсы в зависимости от характера и продолжительности интереса к данной теме в сообществе, осуществляющем данный дискурс, как правило, реализуемым в рамках других типов дискурса (тематический дискурс);
- признак общности участников коммуникации, реализующей дискурс, позволяющий конституировать множество типов дискурса.

Выделяют общность интерперсонального характера (например, семья, компания друзей, случайные попутчики и т. д.); общность *ситуации* (признак, охватывающий более широкий спектр дискурсов, как то: проблемные дискурсы «пассажиры в маршрутке», «покупателей в супермаркете», а также, дискурсы более общего характера, например, прохожих на улице или в общественных местах); общность той или иной субкультуры (молодежь между собой, болельщики, любители садоводства, или автолюбители и т. п. Причём в рамках этого признака различные типы дискурсивных общностей могут пересекаться, когда интерперсональные дискурсы рождаются в среде институциональных (например, в форме дружеских отношений коллег по работе), а институциональные дискурсы впитывают в себя субкультурные признаки (например, профессиональные); при этом сами субкультурные дискурсы чаще всего реализуются во множестве устойчивых ситуаций (Силантьев 2004 : 106).

В связи с вышесказанным для целей нашего исследования из всех разновидностей дискурса наш интерес акцентируется на устном (повседневном разговорном) дискурсе. Дискурс повседневного общения вкраплен в базовый дискурс общества, отражая разнообразные формы обмена информацией, фактических и коммуникативных актов. Этот тип дискурса в рамках социолингвистического подхода В. И. Карасик определяет как личностно-ориентированный, противопоставленный институциональным дискурсам. Внимание лингвистов к живой речи, изучаемой современной лингвистикой в контексте когнитивно-дискурсивной парадигмы, было привлечено ещё В. Гумбольдтом в начале XIX в., который утверждал, что «язык следует рассматривать не как мертвый продукт. Но как созидающий процесс» (Гумбольдт 1984: 69). Устный дискурс сопровождает межличностную коммуникацию, охватывая повседневное бытие человека и отражая взаимоотношения, коммуникативное поведение членов данного лингвосоциума. Поэтому в нашем исследовании в качестве ведущего используется подход к отбору учебного материала при формировании у студентов неязыковых специальностей профессионально-ориентированной межкультурной компетенции как к дискурсу. Этот подход ставит во главу угла человека и его речь и представляется нам наиболее перспективным при разработке лингвистических оснований концепции формирования межкультурной компетенции студентов неязыковых специальностей. Он акцентирует внимание на разновидностях устно-речевого дискурса, играющем важную роль в обслуживании широкого спектра общений, начиная с бытового разговора (повседневное бытовое общение) и кончая важными беседами в сфере образования, признается всеми исследователями. По типу социального взаимодействия нас интересует дискурс, относящийся к неофициальной сфере общения, когда язык используется в неофициальных ситуациях. Для этих целей для обозначения данного вида дискурса в работе используется термин «устно-речевой» диалогический дискурс, подчёрки-

вающий устную форму его существования и принадлежность к разговорной речи.

Обращение к данному типу дискурса обусловлено также тем, что он может интерпретироваться «как целостный коммуникативный феномен, содержащий и текст, и пара- и экстралингвистические составляющие» (Хитина 2010: 272).

Определение базовых дискурсных признаков позволяет не только выявить специфику персонального дискурса (Р. Якобсон, М. Л. Макаров, Г. Н. Манаенко; В. И. Карасик; Силантьев 2004 и др.), но также и выделить логику описания разговорного дискурса, построив её от описания своеобразия условий коммуникации к особенностям её реализации в конкретной ситуации общения.

Современный разговорный (конверсациональный) дискурс – это живая речь в многообразии её проявлений, обусловленных различными факторами, эксплицитно и имплицитно присутствующими в процессе взаимодействия партнёров по общению и влияющими на реализуемый коммуникативный процесс и его результат. Такой дискурс является образованием, исследование которого, по мнению Е. Н. Ширяева, позволяет выделить такие его характеристики или признаки как сиюминутность, спонтанность, приватность, эмоциональность и т. д. (Ширяев 2001: 132).

Особенность данного дискурса заключается в том, что он включает в себя множество различных как по тематике, так и по структуре текстов. Ведущим признаком, как нам представляется, является то, что он реализует живое общение, в котором важную роль играют как вербальные, так и невербальные элементы общения.

Следует отметить, что устно-речевое общение в повседневной сфере реализуется посредством диалога. Участники коммуникации могут меняться коммуникативными ролями говорящего и слушающего, могут переспрашивать, уточнять, комментировать. Диалог нередко протекает в типичных, часто повторяющихся ситуациях общения. Правила поведения и средства коммуникации могут определяться речевым этикетом, который рассматривается в лингвистике как особо значимая характеристика определённой лингвокультуры (А. А. Акишина, В. Е. Гольдин, В. Г. Костомаров, Л. П. Крысин, Н. И. Формановская и др.). Он определяется Н. М. Формановской как «микросистема национально-специфических вербальных единиц, принятых и предписываемых обществом для установления контактов собеседников, поддержания общения в желательной тональности соответственно правилам речевого поведения» (Формановская 2002: 3).

3.2. Ситуативная опосредованность, единицы устно-речевого дискурса

Формулы общения (*formulaic language*) помимо речевого этикета и разговорных формул включают другие речевые средства, обладающие со-

циокультурной спецификой и характеризующие аутентичное использование языка (грамматические единицы и конструкции, коллокации, устойчивые сочетания и обороты, фразовые глаголы, речевые клише, ситуативно-обусловленные выражения и идиомы). Повседневная коммуникация с этой точки зрения представляется важным компонентом развития у студентов умений межкультурной коммуникации. Она отражает речь, характерную для носителей определённой лингвокультуры, и состоит в основном из достаточно типичных ситуаций, отраженных в устойчивых фразах и словосочетаниях, принятых в данном лингвосоциуме. Группа лексических единиц речи, включающая речевые клише и разговорные фразы, представляет меньше проблем при обучении, поскольку усвоение таких лексических единиц студентами облегчается тем, что они являются клише в виде готовых формул с заложенным в них смыслом. Достаточно запомнить эти фразы, и многие типичные ситуации становятся понятными при восприятии, а продукция в социальной речи этих выражений требует небольшой тренировки.

Особую группу составляют ситуативно-обусловленные *выражения*, которые, по определению И. Кечкеша, представляют собой «в высшей степени условные (стереотипные) устойчивые (готовые) прагматические единицы, чьё употребление привязано к стандартным коммуникативным ситуациям и тесно связано с актуальным ситуативным контекстом» (Kecskes 2000, 2003, 2010, 2014). В силу своей природы они являются стилистически окрашенными и общеупотребительными устойчивыми прагматическими речевыми выражениями, которые в зависимости от условий их реализации могут иметь прямое или фигуральное значение.

Ситуативно-обусловленное выражение (COB) как единица речи имеет референтом некий фрагмент иноязычной действительности и реализуется в рамках конкретной речевой ситуации. Такие выражения хранятся в долговременной памяти носителя языка как готовые, воспроизводимые единицы. В этом случае мы имеем дело не только с лингвистическим контекстом фразы (словами, входящими в состав выражения, и лексико-грамматическими связями, возникающими между ними), но и с экстралингвистическим, «неязыковым» контекстом. Следует отметить, что в разных работах он может называться макрокontекстом, речевым, бытийным или тематическим контекстом. В основе современных исследований дискурса лежит функционально-семантический анализ как один из востребованных в современной лингвистике способов обеспечить выяснение роли того или иного языкового средства в организации текста как продукта дискурсивной практики. При этом важное место отводится не только коммуникативной природе текста, но и когнитивной специфике его бытования. В частности, особую актуальность приобретает изучение когнитивной основы языковых явлений в связи с их функционально-коммуникативными свойствами и особенностями контекста, охватывающего собой языковое окружение (лингвистический кон-

текст), ситуацию речевого общения (ситуативный контекст) или среду, в которой существует объект (социокультурный контекст).

Как известно, лексическое значение слова кодирует контексты, в которых оно было употреблено. И. Кечкеш выделяет личностный и актуальный и ситуативный контексты. Личностный контекст проявляет себя в пользовании языком субъектом речевой деятельности, его знаниями и представлениями о мире. Актуальный контекст реализует то, что заложено в самом слове и закодировано в лингвистических единицах. Ситуативный контекст – вид контекста, который включает в себя целый комплекс информации, сопутствующей реализации речевой единицы. По сути, это экстралингвистический контекст, который включает «обстановку, время и место, к которому относится высказывание, а также любые факты реальной действительности, знание которых помогает рецептору правильно интерпретировать значения языковых единиц в высказывании» (Комиссаров 1990: 142). Ситуативная опосредованность иноязычной коммуникации является тем фактором, который влияет на результат интерпретации коммуникативного смысла высказывания.

Поскольку знание внешнего мира проявляется в различных типах контекста, мы акцентируем наше внимание при разработке технологии обучения умениям межкультурной коммуникации на способах интерпретации ситуативно-обусловленных выражений, позволяющих привлекать внимание студентов к различным типам контекстов и их роли в интерпретации аутентичного разговорного дискурса. Специфика ситуативно-обусловленного выражения заключается в обладании им единым значением, комбинаторным для всей группы входящих в него слов. Особенность употребления этих выражений в речи носителей языка заключается в том, что они требуют понимания социокультурного, лингвострановедческого и когнитивно-прагматического характера сообщения, исходящего от говорящего, для правильного восприятия и перцепции, как самой фразы, так и референтной ситуации в целом, в которой она была употреблена.

Следуя определению И. Кечкеша, под ситуативно-обусловленными выражениями в данной работе понимается особый тип фразеологических единиц, построенных по синтаксической модели предложения, соотносимых с ним в семантико-грамматическом отношении и представляющих собой образование пропозитивного типа, которое говорящий (носитель языка) свободно производит из готовых номинативных единиц.

Сопоставительное исследование национальных черт русскоязычного и англоязычного разговорных дискурсов Н. Г. Тырниковой (Тырникова 2003) показало, что национальная специфика ярко проявляется в предпочтении тех или иных средств в схожих коммуникативных ситуациях, в различии функционирования этикетных единиц в языках, в наличии национально специфических грамматических конструкций, не имеющих аналогов в другом языке, а также в самих социальных факторах, воздействующих на

язык, степени их воздействия и в результатах их взаимодействия с языковыми факторами. Проведенный нами анализ позволяет сделать вывод о том, что изучение речевых средств, имеющих ярко выраженную социально-культурную и ситуативную специфику в английском языке представляется одной из важнейших составляющих обучения коммуникативному процессу с межкультурной направленностью. Таким образом, знание особенностей проявления в речи национально-специфических черт речевой культуры определённого лингвосоциума обучающимися через восприятие и интерпретацию речевых формул общения и ситуативно-обусловленные выражения, в частности, будет способствовать улучшению перцептивной стороны восприятия иноязычного аутентичного дискурса разговорного языка и взаимопонимания в ситуациях межнационального общения.

Следует отметить, что в методических целях при разработке когнитивно-дискурсивного подхода в формировании межкультурной компетенции студентов важным представляется выделение оптимальной для целей обучения единицы устного разговорного дискурса. Такая единица должна являться, с одной стороны, элементом естественного коммуникативного процесса, характеризую целевой тип дискурса, а с другой, – речевым материалом, имеющим определённый объём и границы. Д. И. Изаренков подчёркивал, что «нельзя учить тому, границы чего не известны» (Изаренков 1981: 68).

Очевидно, что выделение единицы дискурса в целях разработки целенаправленной технологии обучения с целью формирования межкультурной компетенции обучающихся определяется контекстом анализа языковых явлений, подлежащих пониманию и овладению обучающимися. Таковыми обычно признаются высказывание или фраза, входящие в диалогическое единство, если изучение направлено на устный модус дискурса. Другой единицей является сверхфразовое единство, если контекст коммуникации разворачивается в письменном модусе дискурса. Учёные также выделяют единицы низкого и высокого порядка, реализуемые на микро- и макроуровне коммуникации. Обращение к единицам более высокого порядка, как например, коммуникативный эпизод (фрагмент) или дискурсивное событие (текст), требуется, если для анализа дискурса необходим охват большого контекста коммуникации с вытекающими отсюда последствиями – выходом на макроструктуру и глобальную связность дискурса, объединённого темой. М. Л. Макаров, следуя трём основным ступеням анализа дискурса, предлагает различать три основные единицы дискурса: высказывание; группа высказываний, объединённая по дискурсивным параметрам; и тематическое единство высказываний (Макаров 2003: 180–190).

Следует отметить, что дискурсы устной формы общения опираются непосредственно на высказывание. Как отмечает И. В. Силантьев, «неотъемлемым качеством высказывания как единицы общения является его коммуникативная актуальность, его локализация в зоне актуальности коммуни-

кативной ситуации» (Силантьев 2008: 35). Основным качеством высказывания как единицы общения в этом случае является его коммуникативная актуальность, его роль в конкретной коммуникативной ситуации.

Наше внимание в выборе оптимальной единицы дискурса в рамках разрабатываемой концепции формирования межкультурной компетенции студентов на основе когнитивно-дискурсивного подхода акцентируется, в первую очередь, на диалоге. Поскольку диалог представляет основной вид разговорной коммуникации, он не только является формой речи, но и, по утверждению Л. П. Якубинского, характеризует «разновидность человеческого поведения» (Якубинский 1996: 17). Как форма речевого взаимодействия с другими людьми, диалог подчиняется определенным сложившимся в обществе правилам его ведения. Будучи видом интеракции, он связывает текст с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными и другими факторами, которые имеют существенное значение в процессе обучения иностранному языку на дискурсной основе. По этим причинам единицей дискурса, выступающей предметом анализа и понимания при обучении на основе разработанной нами технологии является микро-диалог и составляющие его стимулирующие и ответные реплики (стимул – реакция). В исследованиях А. Р. Балаяна (1971), Д. И. Изаренкова (1981) и др. отмечается, что диалогическое единство минимально может включать две реплики, стимул и реакцию, а максимальная граница его объёма может ничем не ограничиваться. Если подходить к анализу дискурса с позиций коммуникативного подхода, то, как отмечает М. Л. Макаров, «коммуникативными единицами ...подразумеваются единицы анализа языкового общения, а не единицы системы языка (какими, например, признаются слова, словосочетания, предикативные единицы, предложения, сверхфразовые единства или сложные синтаксические целые и т. п.)» (Макаров 2003: 115).

В качестве минимального компонента коммуникативного взаимодействия выделяют двустороннюю единицу: обмен или интерактивный блок (Зернецкий 1987; Сусов 1984). Иногда употребляется термин «смежная пара», который близок к довольно употребительному термину «диалогическое единство». Все перечисленные варианты характеризуют явления обмена речевыми действиями (ходами). Обмены могут быть элементарными (простыми, типа вопрос–ответ, просьба–обещание и др.) и сложными (комплексными, типа вопрос–ответ–подтверждение, вопрос–переспрос–уточняющий вопрос–ответ). Основной единицей языкового общения многие учёные (как отечественные, так и зарубежные) признают простой обмен. Однако проблему составляет выделение единиц анализа дискурса, превышающих сложный обмен. Ряд исследователей (Макаров 1998) называют такую единицу интеракцией или трансакцией.

С учётом этого вслед за В. Б. Кашкиным нам представляется корректным выделить высказывание в качестве минимально достаточной единицы дискурс-анализа, поскольку оно представляет реплику в диалоге, вписан-

ную в определённый контекст коммуникации, обладает завершенностью, жанровой оформленностью, связью с другими высказываниями диалога и целостностью.

Вслед за Т. В. Абрамовой (2003) при обучении устному разговорному дискурсу мы выделяем единицу более высокого уровня, которой является диалогическое единство (микро-диалог), включающее интеракцию или трансакцию. Примерами диалогического единства могут служить пары вопрос–ответ, просьба–реакция и т. п. Таким образом, мы убеждаемся, что исследователи выделяют разные единицы устно-речевого дискурса. М. В. Хитина отмечает, что одни из них, например, реплика (определяемая как фрагмент речи между сменами говорящих), являются формально-структурными единицами речи, а другие, такие как коммуникативный акт или ход, являются функционально-структурными единицами дискурса (Хитина 2010: 273).

Однако если следовать когнитивно-дискурсивному подходу, то нам представляется целесообразным выделить единицу аутентичного иноязычного устно-речевого дискурса в сфере разговорной речи, вписывающуюся в терминологию данной парадигмы и соотносящуюся с дискурсивными проявлениями речевой деятельности субъектов коммуникации как носителей языка и культуры данного лингвосоциума и субъектов речемыслительной и коммуникативной деятельности при его восприятии. Особенность данного подхода проявляется в выделении сегмента иноязычного устно-речевого высказывания как коммуникативного события, являющегося элементом коммуникации в совокупности текстуально-дискурсивных характеристик. Интегративная сущность когнитивных и дискурсивных проявлений находит свою манифестацию не на уровне отдельных слов или фраз, а на уровне текстово-связанной смысловой единицы дискурса. Мы именовали её «дискурсивно-когнитивным фрагментом». Под когнитивно-дискурсивным фрагментом мы понимаем фрагмент дискурса, соотносимый с минимально достаточным контекстом коммуникации, раскрывающим имплицитный смысл высказывания. Для удовлетворения этому требованию необходимо сочетание условий и обстоятельств коммуникативной ситуации (лингвистического, социокультурного, личностного контекстов), создающих определённую обстановку общения, раскрывающую речевые средства и способы их репрезентации. Она характеризуется включённостью слова или речевого выражения, подлежащего восприятию и овладению обучающимися, в минимально достаточный для адекватного восприятия и понимания (инференции) контекст, отображённый в конкретной коммуникативной ситуации.

В рамках лингво-прагматического анализа мы рассматриваем дискурсивно-когнитивный фрагмент коммуникации как взаимодействие субъектов коммуникации в данной конкретной коммуникативной ситуации, основываясь на концепции обусловленности дискурса семантическими и прагматическими явлениями. С позиции данного подхода формула интерпретации

предполагает следующую схему: «дискурс – субъект – дискурс – действительность» и предполагает интерпретацию дискурса как элемента социального (межличностного) взаимодействия коммуникантов.

Для определения этих границ важно подчеркнуть, что просодические средства, несомненно, играют важную роль в перцептивно-слуховой сегментации речи при её восприятии на слух. Основным средством сегментации звучащей речи является пауза, которая выполняет функцию членения речевого потока и несёт смысловую и языковую информацию (Потапова, Блохина 1986).

При аудировании иноязычного аутентичного дискурса сферы разговорной речи первичными при её кластеризации выступают фонетические признаки. Одним из основных средств сегментации текста, как известно, является интонация, а также определённые лексические средства. При формировании межкультурной компетенции студентов неязыковых вузов такие известные ранее единицы, как синтагма, фраза, сверхфразовое единство и др., для овладения устной речью разговорной сферы оказываются малоприспособленными и неэффективными. Одни из этих единиц (синтагма, фраза) могут быть недостаточными для адекватного восприятия смысла сообщения, содержащего социокультурно-опосредованную лексическую единицу, а другие, например, сверхфразовое единство, коррелирует с письменной коммуникацией и превышает границы (объём оперативной памяти) восприятия на слух.

Для рассмотрения проблемы членения устно-речевого дискурса для целей обучения межкультурной коммуникации следует использовать другой подход, который явился методологическим основанием разработки концепции формирования профессионально-ориентированной межкультурной компетенции в данном исследовании. В качестве единицы сегментации устно-речевого дискурса на уровне речевосприятия мы выделяем когнитивно-дискурсивный фрагмент, который появляется в результате взаимодействия вербального, просодического и контекстуального компонентов. Необходимо подчеркнуть, что границами вычленяемых отрезков могут быть не только паузы в их различных манифестациях. Так, исследователи отмечают, что существуют различные факторы, которые можно использовать при перцептивно-слуховом восприятии речи (семантические, грамматические, фонетические) (Венцов, Касевич, Слепокурова 1993).

По результатам сегментации устно-речевого дискурса при его восприятии на слух были получены следующие результаты. При перцептивно-слуховом восприятии и понимании текстов мы имеем дело с результатами когнитивной деятельности реципиента на уровне восприятия языковой формы лексических единиц. Затем – на уровне вербального значения и, в третьих, с учётом социокультурного контекста коммуникации. В связи с этим фрагмент является связным диалогическим ходом, при котором в ходе разговора осуществляется взаимная подстройка говорящих по ряду пара-

метров, включая развитие темы. Поэтому базовой единицей для восприятия и анализа устно-речевого дискурса будем считать «когнитивно-дискурсивный фрагмент», предполагающий отрезок речевой цепи от одной перцептивно воспринимаемой границы членения до другой.

Выбранный нами подход к выбору единицы дискурса и к пониманию его характеристик в целях формирования межкультурной компетенции обучающихся, основанный на учёте вышеизложенных методологических основ, является, на наш взгляд, плодотворным, поскольку позволяет раскрыть студентам лингвистические и экстралингвистические особенности коммуникации между носителями изучаемого языка на минимальном объёме учебного материала при максимальном погружении обучающихся в различные типы контекста. Это экономит время и силы участников учебного процесса и позволяет анализировать аутентичный иноязычный дискурс во всех его многогранных проявлениях.

Основу таким образом ориентированного обучения языку составляет видение иноязычного общения в совокупности четырёх групп факторов, выделенных В. З. Демьянковым (Демьянков 1994, 1995). Одна группа факторов обусловлена коммуникацией как процессом обмена информацией, другая – когницией как одним из модусов познания, восприятия и составления представлений, третья – прагматикой как знаниями предмета общения и умением применить эти знания на практике, а четвёртая группа факторов вытекает из социокультурных особенностей (знаний, охватывающих как собственно коммуникативные, так и внекоммуникативные цели, проявляющиеся в реализации социальных, текстовых, дискурсных аспектов в конкретных реальных коммуникативных ситуациях).

4. Концепция когнитивно-дискурсивного обучения иноязычной межкультурной коммуникации

Авторская концепция строится на теоретических представлениях, идеях и обобщениях, задающих общую методологию данного исследования. Теоретическую основу составили современные концепции лингводидактики, теории и методики обучения иностранным языкам (М. А. Ариян, К. Э. Безукладников, И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, С. К. Гураль, Л. А. Дунаева, Б. А. Крузе, Л. А. Милованова, Р. П. Мильруд, Е. И. Пассов, Е. Н. Соловова, А. В. Щепилова, А. Н. Шукин и др.); концептуальные положения по совершенствованию высшего профессионального образования (А. А. Вербицкий, С. К. Гураль, Б. А. Жигалев, Н. Н. Нечаев, О. Г. Поляков, Е. Р. Поршнева, П. В. Сысоев и др.); научные положения об особенностях кросс- и интеркультурной коммуникации (Л. И. Гришаева, И. Кечкеш, К. Кнапп, О. А. Леонтович, О. Г. Оберемко, Т. С. Серова, Е. Ф. Тарасов, С. Г. Тер-Минасова, В. П. Фурманова, Л. В. Цурикова и др.); теории функционирования языка (Н. Д. Арутюнова, Б. В. Гаспаров, В. Гумбольдт, И. Кечкеш, А. А. Леонтьев, Дж. Лич, Е. В. Падучева и др.); положения о коммуникативной, когнитивной и социокультурной основах обучения

(Н. И. Алмазова, М. А. Ариян, Л. Б. Бим, Л. С. Выготский, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, С. К. Гураль, И. А. Зимняя, Р. П. Мильруд, Е. Р. Поршнева, В. В. Сафонова, П. В. Сисоев и др.).

Разработка теоретико-методологического инструментария исследования осуществлялась с опорой на общефилософский подход, способствующий пониманию онтологии когнитивного подхода и представляющий язык как средство познания; философские, психологические, социологические и лингвистические концепции, раскрывающие сущность межкультурного общения, а также когнитивные, дискурсивные и прагматические аспекты ее формирования; положения о развитии личности под влиянием условий образовательной среды; о связи языка с концептуальной картиной мира его носителей; положения системного, личностно-ориентированного, компетентностного, технологического, коммуникативного, межкультурного, когнитивного подходов к исследованию педагогических явлений; научно-теоретические труды в области когнитологии, лингвистики, лингвопрагматики, психологии, имеющие отношение к когнитивной основе теории и практики обучения иностранным языкам.

Она построена на теоретическом осмыслении проблем когнитивистики, лингвопрагматики и интеграции положений системного, личностно-ориентированного, компетентностного, коммуникативного, когнитивного, межкультурного и когнитивно-дискурсивного подходов к организации учебного процесса, учебного материала и условий лингводидактической образовательной среды. Для решения поставленных в исследовании задач изучены вопросы средовой опосредованности иноязычной речевой деятельности обучающихся факторами коммуникации и условиями проектируемой лингводидактической (учебной) среды, что имело решающее значение в определении ведущих идей авторской концепции.

Выбор данных научных подходов обусловлен тем, что именно в предложенной совокупности они позволяют выявить сущностные характеристики, закономерности и принципы методической концепции обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов, представить их на уровне авторской концепции построения методической системы, обеспечить разработку модели обучения, реализующей когнитивно-дискурсивную методическую систему.

Ведущим подходом в данной концепции выступает интегрированный когнитивно-дискурсивный подход. Когнитивно-дискурсивный подход актуализирует иноязычную рецептивно-продуктивную деятельность обучающихся по овладению межкультурно-коммуникативными и когнитивно-дискурсивными аспектами иноязычного общения и овладению базовыми составляющими иноязычной межкультурной компетенции.

Ведущим принципом является принцип когнитивно-дискурсивной направленности обучения. Формирование иноязычной межкультурной компетенции обучающихся должно опираться на понимание иноязычного дис-

курса как сложного динамического коммуникативно-когнитивного явления, репрезентирующего изучаемый язык в неразрывном единстве его формы, субстанции и коммуникативного сознания языковой личности, действующей в определенной социокультурно детерминированной среде, мыслящей, познающей и реализующей в процессе общения собственные смыслы, определенные цели и ожидания, статусные и социальные роли и ценностные отношения.

Другим базовым принципом является принцип реализации ситуативно-функционального погружения и опоры на активную рецептивную деятельность в обучении. Успешность иноязычной речевой деятельности обучающихся в ситуации межкультурной коммуникации напрямую связана с протеканием процессов когнитивной деятельности обучающегося по восприятию и переработке поступающей иноязычной информации; ситуативно-функциональное погружение в инокультурный контекст коммуникации реализуется с помощью техники когнитивно-дискурсивного анализа как осознанно выстроенного процесса размышления, направленного на построение аутентичного иноязычного высказывания с учётом лингвистических и экстралингвистических факторов коммуникации и определенного контекста.

Опора на когнитивно-дискурсивный подход к обучению иноязычной межкультурной коммуникации представляет речь не только как систему знаков и средство общения, но и как явление психики, выступающее средством регуляции (организации) высших психических процессов человека и оптимизации способов его когнитивно-дискурсивной деятельности. Он акцентирует внимание на изучаемом языке не только в неразрывном единстве его формы и субстанции, но и на более высоком уровне связи – единстве языка и человека, действующего в реальном социокультурно детерминированном мире, мыслящего, познающего и реализующего в процессе общения собственные смыслы, определенные цели и ожидания, статусные и социальные роли.

Когнитивно-дискурсивная направленность обучения подразумевает формирование способности обучающихся адекватно воспринимать аутентичный иноязычный дискурс и понимать глубинный (имплицитный) смысл иноязычного речевого сообщения, а также навыков осознанного оперирования иноязычной социокультурной информацией и управления вниманием и своей речевой деятельностью. Таким образом, в центре внимания интегрированного когнитивно-дискурсивного подхода при обучении иностранному языку с целью формирования иноязычной межкультурной компетенции находятся знания и приемы, обеспечивающие процесс познания и формирования навыков и умений речевой деятельности с их последующей реализацией в процессе коммуникации с учётом межкультурного контекста коммуникации, разности языковых сознаний и факторов ситуативного контекста коммуникации.

Представляется целесообразным говорить о когнитивно-дискурсивном подходе к анализу языковых единиц, поскольку успешность рецептивной деятельности в общении реализуется через «информационную» основу вербального контакта. Для полноты дискурс-анализа языкового явления рамки коммуникативного события должны включать когнитивные факторы, присущие процессу речевого взаимодействия партнёров (Олешков 2007). Когнитивно-дискурсивный анализ направлен на актуализацию когнитивно-дискурсивной и межкультурно-коммуникативной деятельности как интегративного феномена, объединяющего в одно целое процесс и результат и включающего экстралингвистический и лингвистический аспекты иноязычной и речемыслительной деятельности обучающихся. Это позволяет отобрать круг объектов анализа и выстроить технику дискурс-анализа в соответствии с доминирующей целью обучения с применением данной обучающей технологии.

Отметим, что в основе современных исследований дискурса лежит анализ его функциональной и семантической сторон, призванный обеспечить выявление роли того или иного языкового средства в организации текста как продукта дискурсивной практики. При этом важное место отводится не только коммуникативной природе иноязычного текста, но и когнитивной специфике его бытования. В частности, особую актуальность приобретает изучение когнитивной основы языковых явлений в связи с их функционально-коммуникативными свойствами и особенностями контекста, охватывающего собой языковое окружение, ситуацию речевого общения или среду, в которой существует объект. С учетом этого единицей анализа является конкретный ситуативный контекст. Его пределы определяются дискурсивно-когнитивным фрагментом, передающим экспликации говорящего с их имплицитным смыслом. Сужение рамок предьявляемого учебного материала до когнитивно-дискурсивного фрагмента позволяет создать необходимую концентрацию целевых лексических единиц и представить комплекс ситуативных факторов, при этом не требуется слишком больших усилий и временных затрат.

В исследовании использован данный вид дискурс-анализа, фокусирующий внимание интерпретатора на таких характеристиках экстралингвистической реальности, как условия создания высказывания, социальные отношения, дающие ключ к пониманию высказывания, употреблённого в данном контексте.

Поскольку смысл представляется как динамический конструкт взаимодействия текстовых знаков, невербальных элементов коммуникации, межличностных параметров и предмета коммуникации (И. Кечкеш и др.), то необходимы разные способы когнитивной обработки этой информации, детерминированные тремя уровнями понимания сообщения, реализуемого в данном дискурсе.

На основании концепции Г. И. Богина (Богин 1986) выделяются три вида понимания: семантизирующее (декодирование единиц текста, выступающих в знаковой функции), когнитивное (освоение содержательности познавательной информации, данной в форме тех же самых речевых единиц) и смысловое (построенное на экспликации глубинного смысла сообщения, подтекста).

Семантизирующее понимание в разработанной обучающей технологии актуализируется на стадии восприятия речевого высказывания в режиме аудирования или чтения, то есть непосредственно при перцептивном погружении в языковую или текстуальный контекст коммуникации.

Когнитивное понимание, или уразумение, предполагает понимание высказывания (дискурса) на более глубоком уровне. Оно во многом обеспечивается знанием национально-специфических составляющих речевого поведения и активизирует все имеющиеся (фоновые) знания реципиента информации (обучающегося). Когнитивная обработка информации на вербальном уровне включает распознавание и сопоставление входящей информации с имеющейся в памяти на основе первичных семантических операций. На этом уровне внимание уделяется тому, как и какие лексические единицы используются в высказывании. Студенты обращают внимание на слова, употребленные для обозначения или описания участников диалога, их действий и характеристик.

Смысловое понимание связано с постижением смысла изучаемого фрагмента дискурса в целом. Оно также требует опоры на все имеющиеся знания, личностный и лингвистический опыт обучающегося, для достижения которого ему необходимо вывести фокус внимания за рамки слова.

Тип дискурса, на который направляется внимание обучающихся, является примером устной разговорной речи, характерной для современного английского языка. В исследовании основное внимание акцентируется на так называемом устно-речевом (разговорном) дискурсе нейтрального регистра, характеризующем повседневно-бытовую и академическую сферы общения.

Основой для обучающей деятельности в рамках данной технологии являются языковые (лингвистические), коммуникативные и когнитивные аспекты общения носителей изучаемого языка и культуры.

Как известно, характер знаний, стоящий за языковыми единицами, детерминируется их потенциальной принадлежностью к определенному дискурсу (разговорному, институциональному), а также ситуацией и контекстом. В когнитивно-дискурсивной парадигме важной составляющей дискурс-анализа является многослойная когнитивная обработка информации с целью экспликации общего смысла сообщения, а не только его отдельных элементов, например фраз. Экспликация смысла осуществляется сначала на уровне непосредственной рецепции речевого высказывания, а затем в спе-

циально организованной речемыслительной деятельности, актуализирующей навыки дискурс-анализа.

В силу различий в глубине понимания аутентичного сообщения при его восприятии инференция как этап реализации обучающей технологии будет проявляться в виде индивидуально сформированных смыслов для каждого обучающегося в языковой учебной группе при восприятии одного и того же когнитивно-дискурсивного фрагмента дискурса. Процесс понимания будет проходить поуровнево, с постепенным углублением. Экспликатуры смысла и способы погружения обучающихся в аутентичный иноязычный дискурс актуализируются поэтапно и послонно.

Когнитивно-дискурсивный анализ выступает средством смыслопорождения, организуемого и реализуемого как активный управляемый речемыслительный процесс. Он охватывает разные уровни деятельности обучающихся по рецепции, раскрытию и осознанию смысла иноязычного сообщения. Вначале рекомендуется практиковать технику когнитивно-дискурсивного анализа с опорой на визуальную модальность восприятия иноязычной речи при чтении, а затем – на основе рецепции устного аутентичного иноязычного дискурса.

Методика обучения, построенная на методологических основах когнитивно-дискурсивного подхода, включает специально разработанный комплекс заданий и упражнений. В основу его реализации положен пошаговый и поэтапный алгоритм актуализации когнитивно-речевой деятельности обучающихся, способствующий постепенному накоплению информации об иноязычном дискурсе у студентов, осознанию ими своих действий по достижению его понимания и овладению межкультурно-коммуникативной и когнитивно-дискурсивной деятельностью, обуславливающей способность к межкультурной коммуникации.

Когнитивно-дискурсивный аспект развиваемых составляющих иноязычной межкультурной компетенции проверяется как демонстрация обучающимися умения извлекать имплицитный смысл конкретной коммуникативной ситуации с учетом культурных детерминант изучаемой и родной культуры (инференция), а также как способность варьировать и адаптировать свою речемыслительную деятельность к условиям коммуникации – саморефлексия; как актуализация навыков оперирования иноязычной информацией (владение техникой дискурс-анализа) – метастратегии. Благодаря акцентуации речемыслительной деятельности на её когнитивных и дискурсивных аспектах студенты вовлекаются в анализ своей способности считывать информацию «между строк», оценивать действия коммуникантов в конкретных ситуациях общения, раскрывать для себя (понимать) тему общения, состояния, отношения и намерения собеседников в изучаемом фрагменте иноязычного дискурса. Результат деятельности по развитию студентами компонентов иноязычной межкультурной компетенции устанавливается по параметрам успешности–неуспешности формирования целевых

объектов контроля для установления уровня сформированности целевой компетенции.

Ведущим методологическим основанием иноязычного образования в условиях межкультурной коммуникации выступает новый интегрированный когнитивно-дискурсивный подход, проявляющийся в выборе доминирующего способа овладения средствами иноязычной деятельности, который изменяет характер обучения: а) вводятся укрупненные и социокультурно-насыщенные дидактические единицы в содержании обучения (дискурс, фрейм, концепт); б) новые способы овладения средствами иноязычной речевой деятельности, способствующие глубинному осознанию инокультурных феноменов, адекватности восприятия, понимания и интерпретирования иноязычного сообщения (когнитивно-дискурсивная технология обучения); в) формируются стратегии управления когнитивной (познавательной) деятельностью; г) усиливается и развивается межличностная и межкультурная коммуникация; д) актуализируются взаимообратные связи в системе «преподаватель-студент-субъект межкультурной коммуникации».

5. Выводы

1. Ведущей методологической основой в предложенной модели является междисциплинарный интегрированный когнитивно-дискурсивный подход. Данный подход впервые применен к методике обучения иноязычной межкультурной коммуникации и предполагает установление приоритета в обучении на познании иностранного языка обучающимися через осознание специфики социокультурных реалий в иноязычном контексте, раскрытии проявляемых в дискурсе вербальных и экстралингвистических особенностей инокультурной реальности, при этом обучающиеся выступают субъектами своей иноязычной речевой деятельности и субъектами межкультурной коммуникации и придают одинаковую значимость когнитивным (познавательным) и дискурсивным (ситуативным, контекстуальным) факторам иноязычной деятельности. Он аккумулирует в себе основные установки коммуникативного, когнитивного, дискурсивного и межкультурного подходов к овладению иноязычной профессиональной деятельностью и умениями межкультурной коммуникации.

2. Когнитивно-дискурсивный подход играет важную роль в успешности формирования иноязычной межкультурной компетенции обучающихся, поскольку он акцентирует внимание в процессе обучения не только на изучаемом языке в неразрывном единстве его формы и субстанции, но и на более высоком уровне связи – единстве языка и человека, действующего в социокультурно детерминированной среде, мыслящего, познающего и реализующего в процессе общения собственные смыслы, определенные цели и ожидания, статусные и социальные роли, ценностные отношения. Данный подход актуализирует иноязычную рецептивно-продуктивную деятельность обучающихся по овладению межкультурно-коммуникативными и когнитивно-дискурсивными аспектами иноязычной

межкультурной коммуникации и способствует формированию базовых составляющих иноязычной межкультурной компетенции.

3. Раскрыт лингводидактический потенциал когнитивно-дискурсивного подхода в формировании иноязычной межкультурной компетенции обучающихся как стратегии, способствующей созданию условий для реализации межкультурной направленности образовательной деятельности, системному рассмотрению природы и сущности языка как средства межкультурной коммуникации и выстраиванию учебного процесса, в котором обучающиеся раскрывают для себя феномен языка во всей необходимой полноте, глубине и социокультурной детерминации.

4. Когнитивно-дискурсивный подход, выбранный в качестве методологии формирования иноязычной межкультурной компетенции обучающихся, является примером одного из формирующихся в методике преподавания иностранных языков подходов, который направлен на организацию обучения студентов иностранному языку, рассматривающего его не только как объект сугубо лингвистического восприятия и изучения, но и как феномен, несущий в себе лингвосоциокультурную специфику его носителей, и требующего одновременного обращения к сознанию, языковой системе, культуре и социуму.

5. Внедрение в практику иноязычного образования в высшей школе когнитивно-дискурсивного подхода с целью формирования иноязычной межкультурной коммуникации обусловлено необходимостью качественных изменений практики преподавания иностранного языка в высшей школе, вызванных интернационализацией образовательной среды университета, требующей от студентов способности межличностного взаимодействия с разнообразными инокультурными субъектами новой образовательной среды.

© Обдалова О. А.

Список литературы

- Абрамова Т. В. Диалогическое единство «просьба-реакция» (на материале русского и английского языков): Дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2003.
- Балаян А. Р. Основные коммуникативные характеристики диалога: Дис. ... канд. филол. наук. М., 1971.
- Богин Г. И. Типология понимания текста. Калинин: Калинин. гос. ун-т, 1986.
- Борисова Е. Г., Латышева А. Н. Лингвистические основы РКИ. Педагогическая грамматика русского языка: Учебное пособие. М.: ФЛИНТА: Наука, 2003.
- Булыгина Т. В., Крылов С. А. Функциональная лингвистика. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
- Венцов А. В., Касевич В. Б., Слепикова Н. А. Перцептивная сегментация звучащего текста // Проблемы фонетики: сб. статей. М.: Прометей, 1993. С. 242–274.
- Голоднов А. В. Риторический медиадискурс: основания прагмалингвистического моделирования и социокультурной реализации (на материале современного немецкого языка: монография. СПб.: Астрелион, 2011.

- Горбунов А. Г. Дискурс как новая лингвофилософская парадигма: учебное пособие. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013.
- Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1984.
- Демьянков В. З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода // Вопросы языкознания. М.: Наука, 1994. № 4. С.17–33.
- Демьянков В. З. Доминирующие лингвистические теории в конце XX в. // Язык и наука конца 20 века: сб. ст. М.: Институт языкознания РАН, 1995. С. 239–320.
- Зернецкий П. В. Единицы речевой деятельности в диалогическом дискурсе // Языковое общение: Единицы и регулятивы. Калинин: Калининский гос. ун-т, 1987. С. 89–95.
- Изаренков Д. И. Обучение диалогической речи: монография. М.: Русский язык, 1981.
- Карасик В. И. Общие проблемы изучения дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс. Волгоград: Перемена, 2000а. С. 6–7.
- Карасик В. И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 2000б. С. 5–20.
- Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002.
- Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2004.
- Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004.
- Кашкин В. Б. Дискурс: учебное пособие. Воронеж: Изд-во Воронежского государственного университета, 2004.
- Кибрик А. А. Модус, жанры и другие параметры классификации дискурсов. Вопросы языкознания. 2009. № 2. С. 3–21.
- Кибрик А. А., Паршин П. Б. Энциклопедия кругосвет [Электронный ресурс]: URL: <http://www.krugosvet.ru/>
- Кибрик А. А. Анализ дискурса в когнитивной перспективе: Дис. ... д-ра филол. наук. М., 2003.
- Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. М.: Высш. шк., 1990.
- Кубрякова Е. С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа). Язык и наука конца XX века. М.: Изд-во РГГУ, 1995. С. 144–238.
- Кубрякова Е. С. Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики. Изв. АН. Сер. литературы и языка. М.: Изд-во АН, 2004. Т. 63. № 3. С. 3–12.
- Макаров М. Л. Интерпретативный анализ дискурса в малой группе. Тверь: Тверской гос. ун-т, 1998.
- Макаров М. Л. Основы теории дискурса. М.: ИТДГК «Гнозис», 2003.
- Милевская Т. В. Дискурс, речевая деятельность, текст. Сборник научных трудов «Теория коммуникации & прикладная коммуникация». Вестник Российской коммуникативной ассоциации, выпуск 1 / под общ. ред. И.Н. Розиной. Ростов н/Д: ИУ-БиП, 2002. С. 88–91.
- Минкин Л. Р. Языковой знак в когнитивно-дискурсивной интерпретации // Наук. вісн. Чернів. ун-ту: Збірник наукових праць. Вип. 386. Романо-слов'янський дискурс. Чернівці: Рута, 2008.
- Олешков М. Ю. Системное моделирование институционального дискурса (на материале устных дидактических текстов): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Нижний Тагил, 2007.

- Плотникова С. Н. Когнитивно-дискурсивная деятельность: наблюдение и конструирование // *Studia Linguistica Cognitiva*. Вып. 1. Язык и познание: Методологические проблемы и перспективы. М.: Гнозис, 2006. С. 66–82.
- Потапова Р. К., Блохина Л. П. Средства фонетического членения речевого потока в немецком и русском языках. М: МГПИИЯ им. Мориса Тореза, 1986.
- Приходько А. Н. Таксономия параметров дискурса // *Язык. Текст. Дискурс*. Научный альманах ставропольского отделения РАЛК. / Под ред. проф. Г. Н. Манаенко. Выпуск 7. Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2009. С. 22–30
- Силантьев И. В. Текст в системе дискурсных взаимодействий / отв. ред. Б. Ф. Егоров; Ин-т филологии СО РАН. Новосибирск: Новосиб. гос. ун-т, 2004.
- Силантьев И. В. (2008) Общая филология и профильное обучение в школе. Педагогические заметки. 2008. Т. 1, выпуск 1. ИПИО РАО: http://edusoft-rae.ru/wp-content/uploads/2013/01/pedzam_t1v1_2008.pdf
- Солганик Г. Я. Стилистика текста. М.: Наука. 2003.
- Сусов И. П. Коммуникативно-прагматическая лингвистика и ее единицы // *Прагматика и семантика синтаксических единиц*. Калинин: Калининский гос. ун-т, 1984. С. 3–12.
- Тырникова Н. Г. Общее и специфически национальное в речевом этикете: На материале русского и английского языков. Дис. ...канд. филол. наук. Саратов, 2003.
- Формановская Н. М. Русский речевой этикет: нормативный социокультурный контекст. М.: Русская мысль, 2002.
- Хитина М. В. Устно-речевой дискурс: основные характеристики // *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. Вып. 1 (580) Языкознание. Серия Фонетика и фонология дискурса. М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2010. С. 272–283.
- Хомутова Т. Н. Научные парадигмы в лингвистике // *Вестник Челябинского государственного университета*. Филология. Искусствоведение. Вып. 37. Челябинск: Изд-во ЧелГУ, 2009. С. 142–151.
- Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса. М.: Гнозис. 2004.
- Ширяев Е. Н. Семантико-синтаксическая структура разговорного диалога // *Русский язык в научном освещении*. № 1. М.: Языки славянской культуры, 2001. С. 132–147.
- Шмелева Т. В. Модель речевого жанра. Жанры речи. Саратов: Изд-во Государственного учебно-научного центра «Колледж», 2003.
- Юсупова Т. С. Функционально-стилистические характеристики англоязычного военного дискурса: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2010.
- Якубинский Л. П. Язык и его функционирование / отв. ред. А. А. Леонтьев. М.: Наука, 1996.
- Kecskes I. (2000) A cognitive-pragmatic approach to situation-bound utterances // *Journal of Pragmatics*. Vol. 32. №. 6: 605–625.
- Kecskes I. (2010) Situation-Bound Utterances as Pragmatic Acts // *Journal of Pragmatics*. Vol. 42. № 11: 2889–2897.
- Kecskes I. (2014). The evaluative function of situation-bound utterances in intercultural interaction // In G. Thompson & L. Alba-Juez (Eds.), *Evaluation in Context*. John Benjamins Publishing Company.
- Kecskes I. (2003) *Situation-Bound Utterances in L1 and L2*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Schiffrin D. (1995) *Approaches to Discourse*. Cambridge, MA : Blackwell Publishers Inc.

Глава IX

ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА КАК ФАКТОР УСПЕШНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

1. Введение

Для успешной и эффективной коммуникации на иностранном языке, как известно, недостаточно обладать лишь знаниями лексического, грамматического и фонетического строя языка, навыками и умениями функционирования лексико-грамматических моделей. В процессе лингвистического образования обучающийся сталкивается с целым рядом фактов, относящихся, прежде всего, к бытовой, социально-культурной, учебно-трудовой и профессиональной сферам общения. Несмотря на владение одним и тем же языком, люди не всегда способны верно понять друг друга, а причиной такого провала в коммуникации является расхождение культур. Адекватное понимание и корректное употребление языковых единиц во многом требует знания их происхождения, речевого узуса, сведений из истории, политической и культурной жизни страны изучаемого языка.

Взаимодействие культур может осуществляться на разных уровнях: межгосударственном, производственном, межличностном и т. д. Отметим, что на любом уровне взаимодействия личные встречи, непосредственное общение, обмены делегациями, знакомство с традициями, обычаями, бытом народа оказывает огромное влияние на положительный исход сделок, позитивное разрешение разного рода профессиональных и производственных вопросов. Неграмотное, с точки зрения культурной осведомленности, ведение диалога, напротив, вероятнее приведет к неуспеху, срыву соглашения и т. д.

В современных геополитических и геоэкономических условиях, все чаще отмечается обострение национально-культурной дифференциации, появление лингвокультурных барьеров и недопониманий, ведущих к межнациональной конфронтации. Особую значимость в решении данной проблемы приобретает лингвистическое образование, поскольку изучение иностранного языка позволяет постичь «картину мира» другого народа, расширить границы собственного существования, привить терпимость, уважение к иным культурам, пробудить интерес и преодолеть чувство раздражения из-за разницы культур.

В межкультурном общении, особенно в профессиональной сфере, необходимо, на наш взгляд, учитывать национальные характеристики коммуникантов, особенности их ментальности, эмоционально-духовного склада и образа мышления. Данные различия становятся наиболее ярко выраженными на контрасте, в процессе сопоставления культур. Не случайно собственная культура и владение только одним (родным) языком

чаще всего создает иллюзию о существовании лишь одной и правильной картины мира, исключая при этом другие, или считая их заведомо неправильными. Только выйдя за рамки своей культуры можно осознать культурные различия, понять специфику как собственного мышления, так и ментальности иноязычного собеседника (Гумбольдт 1984). С другой стороны, осознание ценностных характеристик собственной культуры и умения представить их на языке страны-партнера также является одним из условий успешного осуществления межкультурного диалога, что в дальнейшем выступит залогом эффективности иноязычного профессионального общения. Знание, понимание, принятие и правильное использование культурных различий необходимо для вхождения в диалог культур, грамотного его ведения, позволяющее отстоять собственную точку зрения, доступно донести свои позиции для того, чтобы достичь целей профессионального общения.

2. Цель и методы исследования

Статья имеет целью осветить национальные характеристики народов-носителей иностранного языка, а также систематизировать базовые категории, составляющие основу межкультурного диалога, учет которых необходим в лингвистическом образовании для эффективного диалога культур. В ходе исследования используются методы теоретико-методологического анализа культуроведческой, психолого-педагогической, философской литературы, а также обобщение собственного опыта работы с иностранными партнерами, наблюдения в ходе переговорного процесса.

3. Характеристика материала исследования

В поисках необходимого материала было обследовано около 100 источников на русском, английском и французском языках. Данные материалы представляют собой научные статьи, учебные пособия, монографии, авторефераты кандидатских и докторских диссертаций по межкультурному общению, этнопсихологии, лингвострановедению, педагогики, психологии, философии и методике преподавания иностранных языков.

4. Характеристики взаимодействия культур

Вопрос соотношения языка и культуры волнует мыслителей с древних времен. Еще в античных школах учителя осознавали, что человек, изучая чужой язык, проникает в новую культуру и обогащается духовно. Философов (Платон, Лейбниц) полагали, что язык первичен, благодаря ему происходит формирование культуры. Другие (Локк, Гумбольдт) придерживались противоположной точки зрения, говоря о языке как о продукте культуры (Лурия 1979). Однако не вызывает сомнения тот факт, что язык и культура являются неразделимыми понятиями, которые не могут существовать по-отдельности. Следуя гипотезе Э. Сепира и Б. Уорфа, именно культура является ключом к пониманию и изучению языка. Так, например, единицы языка, отражающие быт, образ жизни, историю, менталитет одно-

го социокультурного общества часто не имеют аналогов в других языках мира (Верещагин 2005: 94).

В нашей стране основоположниками лингвострановедческой теории слова являются Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров. Лингвострановедческий аспект является одним из приоритетных в обучении иностранным языкам, поскольку перенос личных представлений об окружающей действительности, собственного образа мыслей, опыта на действительность и жизненный уклад страны, язык которой подлежит освоению, не приведет к успешной коммуникации. Более того, подобный подход может спровоцировать межкультурные конфликты, противоречия, привести к неправильному пониманию собеседника.

В соответствии с лингвострановедческой теорией слова, слово имеет два плана: план выражения – форма, в которой оно выражается; план содержания – значение, внутренний, исконный смысл слова. Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров (Верещагин 1980: 11–12), подчеркивая различие языков и культур, говорят о необходимости соизучения как плана выражения, так и плана содержания, т. е. формирования в сознании обучающихся новых понятий о предметах и явлениях, отсутствующих в родной культуре. Без знания мира изучаемого языка не представляется возможным использование языка в качестве инструмента межкультурного общения.

В межкультурной коммуникации отражается процесс взаимодействия культур. Цели и задачи коммуникантов определяют особенности этого процесса наряду со способами и средствами его осуществления. Отличительной чертой межкультурной коммуникации является то, что именно человек является основным носителем, передатчиком информации. Целью такого вида коммуникации является, прежде всего, достижение взаимопонимания с учетом сохранения «национальной картины мира». Рассмотрение языка под углом зрения его культурной сущности дает возможность определить иноязычную коммуникацию как межкультурную.

Проблемами межкультурной коммуникации занимаются многие исследователи (Н. Д. Гальскова, И. А. Зимняя, Р. П. Мильруд, О. А. Обдалова, О. Г. Оберемко, Е. И. Пассов, В. В. Сафонова, П. В. Сысоев, С. Г. Тер-Минасова, В. П. Фурманова, И. И. Халеева, J. Lasera, J. Parker и др.) Появление таких терминов как «столкновение культур», «встреча культур», «конфликт культур», «культурный шок» говорят о сложности и многогранности данного феномена. Историческое развитие народов оказывает непосредственное влияние на становление национального характера, ментальности, образа мыслей народа.

Язык чаще всего определяет коммуникативный стиль общения между собеседниками. Так, например, выбор арабского или итальянского языка предполагает многословие, наличие целого ряда экспрессивных выражений, яркости, эмоциональности речи. Однако выбор японского языка в

качестве языка общения, напротив, характеризуется экономностью, краткостью речи.

По мнению В. П. Фурмановой межкультурная коммуникация может определяться как: 1) взаимодействие культур, осуществляемое в определенном пространстве и времени, в котором феномен культуры рассматривается как родовое понятие, культурные контакты приобретают различные формы, находящие свое выражение в соприкосновении, взаимоотношении, синтезе и диалоге; 2) взаимодействие культур, при котором они вступают в диалог и происходит их актуализация, в результате которой проявляется общечеловеческое и специфическое каждой культуры; 3) взаимодействие культур, которое получает свою экстериоризацию через язык и вербальное содержание, создающее специфическую картину мира; 4) взаимодействие культур, эксплицирующих тип личности, несущей конкретное историческое содержание той или иной эпохи и позволяющей осмыслить взаимные ценности, самопознание и глубокую человеческую сущность (Фурманова 1994: 89).

Общение представляет собой не только вербальный процесс. Успешность коммуникации во многом обуславливается и рядом невербальных факторов: наличием глубоких фоновых знаний, правил этикета, понимание имплицитных смыслов, стоящих за мимикой, жестами партнера по коммуникации и т. д. Все это затрудняет и осложняет процесс обучения иностранному языку (Оберемко 2020: 215). Ошибочно мнение, что лишь знание базовых языковых единиц иностранного языка позволит эффективно общаться с представителем другой культуры, поскольку языковой барьер зачастую является не самым значительным препятствием на пути к адекватному пониманию друг друга.

Особенности языка и культуры становятся наиболее заметными на контрасте, т.е. проявляются наиболее ярко при сопоставительном анализе, компарации культур. Наибольшую важность представляет изучение культуры стран изучаемого языка и проживающих в них этнических групп, поскольку именно культурные ошибки, в отличие от языковых чаще всего не прощаются. Неподготовленный человек, столкнувшись с чужой культурой, может испытать так называемый «культурный шок» - явление, характеризующее конфликт, возникший между новой культурой и системой ценностей, мировоззрения, образа мыслей человека и его представлениями о правилах общественного устоя.

Знакомясь с иностранными языком, изучая его лексику, необходимо помнить о том, что за словом может стоять целый пласт явлений реальности мира иной культуры, называемых культурным компонентом значения. Следует проверить не просто перевод данного слова на родной язык, но выяснить что стоит за этим понятием, какого его место в мире иностранной культуры.

Лингвострановедческий аспект языка – это и лексика, и грамматика, и фонетика, за языковыми формами которых имеется дополнительный культурный компонент значения (Верещагин 1980: 197). Не все языковые единицы обладают им, многие из языковых единиц понимаются одинаково, т.е. имеют полный уровень эквивалентности. Например, зачастую выражая по-английски или по-французски коммуникативное намерение, русский человек употребляет повелительную форму изъявительного наклонения глагола, тогда как англичанин, либо француз употребит модальную форму глагола. Например, вместо фразы “Signez s'il vous plaît” («подпишите, пожалуйста») француз скажет “Veuillez mettre votre signature, s'il vous plaît”. Следовательно, не желая обидеть собеседника, человек может оказаться не совсем вежливым в его глазах.

Русский человек часто склонен использовать довольно категоричные формы в своей речи на английском и французском языках, что не характерно для аутентичного общения и может быть воспринято как грубое общение носителями языка (Ларина 2013: 211). В англосаксонской культуре принято «бесконфликтное общение», которое обязательно предполагает, что каждый из коммуникантов по-своему прав, имеет собственную точку зрения и все мнения относительно. Главную идею англоязычной коммуникации можно выразить фразой: “We agree to disagree”. Однако для русской речи характерна прямолинейности, категоричность в оценке суждений, добра и зла. Формы изъявительного наклонения глагола активно используются носителями русского языка: *ты не прав, ты ошибаешься, это неверно* и т. д.

С нашей точки зрения, межкультурная коммуникация характеризуется воплощением национальных черт характеров носителей того или иного языка.

С. Г. Тер-Минасова сравнивает язык с зеркалом окружающего мира, который отражает действительность и создает собственную уникальную для каждого языка, народа, этнокультурной общности картину мира. Каждое слово отражает предмет или явление окружающего мира, за ним стоит история, климат, география, условия быта народа-носителя данного языка. Однако не только реальный мир человека воссоздается в языке, но и его ментальность, образ мышления, традиции, мироощущение. Наличие нескольких понятий для обозначения какого-либо одного объекта реальности свидетельствует о важности и главенствующей роли данного объекта для людей того или иного этнокультурного общества. Так, например, в русском языке существует множество слов, характеризующих снег: *буран, вьюга, метель, пурга, снеговик, снегопад* и т. д. В англоязычных странах с более мягким климатом встречается значительно меньше слов для обозначения снега: *ice, snow, snowstorm* и т. д. В языке эскимосов наблюдается множество синонимов для обозначения белого цвета. Племена, живущие в джунглях, отличают множество оттенков зеленого цвета, в их языке имеет-

ся отдельное название для каждого оттенка. В арабском языке можно обнаружить множество слов, относящихся к верблюду, многие из которых исчезли к настоящему моменту (Тер-Минасова 2002: 37–38).

Еще одну интересную метафору приводит С. Г. Тер-Минасова, говоря о слове как о кусочке мозаики, которые складываются у разных народов в разные картины. Например, в русском языке существует два цвета: синий и голубой, в то время как в английском языке существует лишь одно название: blue, а оттенки синего передаются описательно: dark blue, navy blue, light blue и т.д. В русском языке «нога» и «рука» обозначаются одним словом, в то время как в английском существуют понятия как foot и leg, arm и hand. Для того, чтобы на английском языке передать слово «палец» необходимо уточнить о чем именно идет речь, поскольку англоговорящие представители различают палицы руки -fingers, большой палец – thumb, пальцы на ногах – toes (Тер-Минасова 2008: 65).

Неодинаковы у разных народов и традиции обозначения цвета. Например, в русском языке серый цвет ассоциируется с будничностью, с обыденностью. Мы говорим «серые будни», «серая масса», «серость», характеризую ограниченных людей. В Великобритании, например, серый цвет — это цвет благородства, эlegantности, т.е. имеет совершенно другие коннотации. Даже одной и той же вещи могут соответствовать совершенно различные семантические описания в зависимости от того, в рамках какой цивилизации рассматривается эта вещь (Костикова 2020: 19). Поэтому справедливо утверждение А. А. Леонтьева о существовании национальных смыслов (Леонтьев 1977: 206). Нельзя отрицать, что два слова в двух разных языках, обозначающих один и тот же предмет в культуре двух народов и являющихся переводными эквивалентами, неизбежно связываются с нетождественными содержаниями, и это позволяет говорить о национальных смыслах языковых знаков.

В мировой классической литературе глубоко воплощаются национальные черты характеров, присущих определенному этнокультурному обществу, историческая судьба, определенная эпоха, пережитая конкретным народом. Ознакомление обучающихся с литературными памятниками, отражающими культуру и жизненный уклад стран изучаемого языка, необходимо для более глубокого проникновения в ментальность иностранного собеседника, а значит и успешности межкультурного взаимодействия (Малютина 2020: 204).

Язык рассматривается исследователями как основа любой культуры. За счет грамматической базы происходит формирование мысли. Тот факт, что в русском языке всего три времени – прошедшее, настоящее и будущее, а в английском их намного больше, свидетельствует о большей важности времени в культуре англоговорящих стран. Американский культуролог Э. Холл разграничивает две концепции времени – монохронную и полихронную. В государствах с монохронной культурой, таких как Велико-

британия, США, Германия, отношение ко времени жестко регламентируется, сроки четко соблюдаются, в почете расторопность, сконцентрированность. Деловые отношения с другими людьми при этом отходят на второй план. Для англичанина или американца важно вовремя завершить начатое, закрыть сделку, перейти от одной задачи к другой.

В странах с полихронным восприятием времени, к которым относится Россия, арабские, латиноамериканские и ряд азиатских государств, человек фокусируется сразу на нескольких задачах, предпочитает делать несколько запланированных дел одновременно. В приоритете чаще дружеские отношения, а не обозначенные сроки. Английская фраза «Just a minute» не эквивалента по своей сути русской «одну минутку» несмотря на то, что в минуте 60 секунд. Для американца или англичанина фраза *I'll come back in a minute* означает, что он вернется через минуту, две или, максимум, три. Однако русская фраза «я на минутку» может растянуться на гораздо больший срок: десять-пятнадцать минут или даже больше (Ларина 2013: 46).

В англоговорящих странах принято задолго планировать будущее. Так, например, многие американцы планируют свой отпуск, каникулы, отдых практически за год до начала, выкупают билеты, бронируют отели и т.д. Приглашение в гости может поступить за три недели до встречи, при этом дата, место и время будут обозначены с точностью до минуты (Culter 2018: 301).

Важно отметить привычку русскоговорящих «созваниваться» перед встречей или накануне с целью уточнения времени или места. В английском языке нет прямого эквивалента глаголу «созвонимся». Иностранец собеседник, услышав данную фразу, которая может быть переведена на английский как *let's keep in touch* или *let's call each other*, может усомниться в серьезности планов партнера.

Отличительной чертой русского человека является некое сомнение в завтрашнем дне, боязнь строить далеко идущие планы («всякое может случиться», «еще дожить надо», «чего только в жизни не бывает!»). Этот факт находит отражение в языке в виде популярных поговорок, например, «человек предполагает, а Бог располагает» или «хочешь рассмешить Бога – расскажи ему о своих планах». В культуре англосаксонских стран образ мышления значительно отличается. Человек уверен, что именно он управляет временем, что будущее можно четко спланировать и расписать по минутам. В Западных странах существует призыв «*plan ahead*» («планируй заранее!»). Бережливость по отношению ко времени находит свое отражение в таких англоязычных пословицах как *time is money* (время – деньги), *time waits for no man* (время никого не ждет), *take care of today and tomorrow will take care of itself* (позаботься о сегодняшнем дне, тогда завтрашний сам о себе позаботится) (Виссон 192: 120–121).

Стоит отметить, что ирландцы, несмотря на свою близость к Англии чуть менее пунктуальны. В их языке существует особое время (ирландское), *Irish time*, означающее допустимость опоздания, образуется путем добавления суффикса *-ish*: например, вместо *at eight* ирландцы могут сказать *at eight-ish*, *at nine – at nine-ish* и т. д. Назначая встречу, ирландцы могут уточнить о каком времени идет речь: английском или ирландском (Inkeles 2017: 386).

5. Базовые категории, составляющие основу межкультурного диалога

Отношение к базовым категориям таким как «дружба», «счастье» и т.д., находит отражение в языке. В англоговорящих странах понятие *friend* (друг) носит довольно широкий смысл. Этим словом можно назвать практически кого угодно, в том числе едва знакомого человека. В отличие от русского слова «друг» слово *friend* не подразумевает каких-либо особых отношений между людьми, теплых чувств и моральных обязательств. Слово «знакомый» - *acquaintance* хотя и существует в английском языке, но употребляется довольно редко.

Отметим, что в русском языке различается довольно много вариантов межличностных отношений (друг, подруга, приятель, товарищ, знакомый). Все эти понятия в английском языке обозначаются лишь одним словом – «*friend*». Вышесказанное обуславливает тот факт, что друг и дружба являются базовыми понятиями российской ментальности. В представлении русского человека, друг – это очень близкий эмоционально и духовно человек, к которому можно обратиться за помощью в любое время суток, и он всегда откликнется. Существует поговорка в русском языке: «друг познается в беде». В нашем сознании очевиден тот факт, что таких людей можно встретить немного в течении жизни, поэтому количество настоящих друзей очень ограничено. В картине мира представителей англосаксонских стран, большое количество друзей показывает, что человек очень коммуникабельный, умеет налаживать связи, что является ценным качеством.

Таким образом, можно выделить основные принципиальные различия в понимании дружбы у русских, британцев и американцев:

Количество друзей. Как было отмечено выше, качество дружеских отношений в русской культуре превалирует над количеством. В западной культуре большое количество друзей демонстрирует успешность в обществе, высокий социальный статус. В дружеских отношениях у британцев и американцев всегда наблюдается небольшая дистанция, отчужденность, их культура характеризуется стремлением избежать ссор.

Желание помочь. Американцы склонны жертвовать значительные средства на благотворительность, но зачастую оказываются не готовыми отдать последнее своему другу. Важно отметить, если помощь будет предполагать нарушение неких норм и правил общественной жизни, не говоря

уже о законе, американцы или англичане, как правило, не окажут поддержки в данном случае. То же можно сказать и о привычке обращаться к другу за советом. Если в нашей культуре просить чей-либо совет, тем более близкого друга практически по любой теме, весьма распространено, то в англосаксонских культурах люди относятся к этому очень осторожно и вряд ли кто-либо даст им прямые указания к действию.

Откровенность. Открытость и откровенность по отношению к друзьям в нашей культуре воспринимается весьма позитивно. Что касается британцев и американцев, то они довольно длительный период времени не готовы открыть душу собеседнику, а любая попытка форсировать данный процесс может быть воспринята негативно и даже может привести к прекращению общения (Miller-Loessi 2006: 532–533).

Сфера чувств и эмоций является для нашего исследования одной из наиболее интересных, поскольку именно в данной сфере наиболее ярко отражается специфика национального сознания. Представления о такой базовой категории как счастье неодинаково в разных картинах мира. Прилагательное «happy» в Оксфордском словаре трактуется как «feeling pleasure». В английском языке прилагательное «happy» представляет собой вполне базовую эмоцию, ассоциируемую с искренней улыбкой, радостью.

В русском языке данное понятие имеет не совсем схожее значение. Счастье зачастую рассматривается с позиции благополучия и удачи. Так, словарь С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой определяет прилагательное «счастливый» как «... такой, которому благоприятствует удача, успех». Отметим, что русское слово «счастье» далеко не «повседневное слово» в сознании русского человека. Наоборот, оно понимается как что-то исключительное, недостижимое, идеальное («На свете счастья нет...»). Чаще всего мы поставим везение и удачу в один ряд со словом счастье.

В английском языке слово «happiness» имеет множество синонимов: pleasure, contentment, well-being, satisfaction, которые описывают вполне повседневные или даже обыденные явления. Одной из особенностей российской ментальности является следующий парадокс: многие представители нашей культуры чувствуют неловкость, психологический дискомфорт из-за того, что другие люди страдают и несчастны, а они чувствуют себя хорошо и ощущают себя счастливыми. Это можно сказать и о французах. В многочисленных интервью с успешными и популярными знаменитостями можно заметить, что на вопрос о том, насколько они счастливы, данные люди чаще всего отвечают уклончиво и некатегорично, в отличие от своих британских и американских коллег (Mandler 2016: 298).

Язык и мысль, язык и история, язык и культура неотделимы друг от друга. Жизнь общества отражается в его языке. Еда, трапеза является важнейшим элементом любой культуры. Как известно, люди собираются за столом не только ради утоления голода, но и ради беседы, обсуждения каких-либо новостей, принятия решений, с целью отметить праздники

(Schneider 1997: 163). Так, например, слово *kitchen* означает лишь комнату, в которой готовят еду. Для того, чтобы сказать: «Французская кухня» нельзя использовать слово *kitchen*, в английском языке существует специальное слово *cuisine*, означающее иностранные блюда. Такие простые слова как завтрак, обед, ужин также не имеют точного эквивалента в английском языке. Слово *breakfast* – завтрак, произошло от словосочетания *break the fast*, что означает «разговение». *Lunch* обычно состоит из легких блюд, как правило исключает горячие блюда, в то время как русский обед – самый плотный прием пищи, подразумевает и первое блюдо, как правило, суп, и второе горячее блюдо. В англоговорящих странах не принято давать отрицательную оценку еде, это считается не совсем этичным. В английском языке можно встретить множество слов для обозначения вкусной пищи: *delicious*, *nice*, *excellent*, *perfect*, *fine*, *splendid*, *appetizing*, *beautiful*, *savoury* и т.д. Сказать о том, что блюдо удалось – неотъемлемая часть культурной нормы Великобритании и США, что отразилось в языке в виде множества прилагательных, характеризующих положительную оценку пищи (Inkeles 2017: 385).

Для того, чтобы быть готовым к межкультурному диалогу необходимо не только изучать иностранный язык, но и культуру носителей данного языка. Человек, изучая язык и культуру, многократно расширяет собственную картину мира, развивает умения преодолеть этносоциокультурные стереотипы, избежать межнациональных конфликтов (Оберемко 2020: 220).

Авторы книги «Язык и культура», Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров выделяют три основные функции языка:

1) коммуникативная функция, служащая орудием передачи информации от одного участника акта к другому, возможная только при наличии некоторого общего, так называемого фонового знания, равно присущего как адресанту, так и адресату;

2) кумулятивная или накопительная функция, проявляющаяся в том, что язык не просто передает некоторое сообщение, но и обладает способностью отражать, фиксировать и сохранять информацию о постигнутой человеком действительности;

3) директивная функция – направляющая, воздействующая, формирующая личность. В силу своей общественной природы язык выражает, отражает действительность, а действительность в плане духовной культуры теснейшим образом сопряжена с идеологией, являющейся сердцевинной духовной культуры.

Кумулятивная функция языка является особенной в связи с тем, что человек при помощи кумуляции обеспечивает накопление, хранение и трансформацию знаний о культуре. С. Г. Тер-Минасова считает, что накопленный языковый и социокультурный пласт информации обеспечивает передачу следующему поколению сведений не только о языковой системе,

но и о культуре народа, который говорит на данном языке. Кумулятивная функция – это отражение, фиксация, сохранение в языковых единицах информации и постигнутой человечеством действительности (Верещагин 2005: 114). Все уровни языка подобную информацию собирают и удерживают, и все же кумулятивная функция в первую очередь обеспечивается строевыми единицами языка – лексикой, грамматикой, фразеологией, языковой афористикой.

Кумулятивная функция языка есть в любом языке, особенно ярко она проявляется в личных именах. После Октябрьской революции 1917 года в Советском Союзе появилась мода на неологизмы и аббревиатуры. В качестве личных имен стали использоваться производные от революционных лозунгов, названий ряда органов власти, сокращения имен и фамилии революционных лидеров (Вилена, Владлен, Гертруда, Дамир, Ким, Октябрина, Рой и т.д.). Слыша подобные имена, мы четко понимаем о каком периоде идет речь, ощущаем «флёр эпохи». Данный феномен обусловлен кумулятивной функцией языка, которая сохранила этот флёр в вышеперечисленных топонимах (Верещагин 2005: 98). Подобный культурный компонент значения лежит на поверхности для любого русского человека, но далеко не очевиден для иностранца.

В Великобритании в 80-е годы XX века была традиция называть детей в честь викингов. Такие имена как Эрик, Олаф, Хьюго были на пике популярности. Хорошо известно, что отчества в англосаксонском мире не используются, однако существует тенденция, популяризованная членами королевской семьи, давать новорожденным два, три или больше имен. Наличие нескольких имен у человека отражало его статус: чем больше имен, тем богаче человек. Существует взаимосвязь имени с определенной социальной группой. Так, имена Rupert, Benjamin, Alexandra традиционно связывают с представителями средних слоев общества. Со временем в Великобритании исчезли социально окрашенные имена, как, например, Abigail, которое воспринималось как традиционное имя служанки.

Влияние на выбор имени положительных или отрицательных ассоциаций с известными историческими или культурными деятелями. Так, имя Adolf почти полностью исчезло из списка английских имен. Американский художник XIX века Ч. У. Пил, например, дал своим детям имена выдающихся живописцев: Rembrandt Peale, Raffaele Peale, Rubens Peale, Titian Peale. Существует также связь с местом рождения. Так, имя Jennifer связывалось с Корнуоллом, Yorick – с западной Англией.

В Шотландии есть традиция давать средние имена ребенку по девичьей фамилии матери. Совсем недавно в Англии еще считалось общепринятым давать при рождении мальчику традиционное, «безопасное» имя и несколько более необычное, нетрадиционное среднее имя (middle name). А при наречении девочек использовать ту же формулу, но уже в обратном

порядке: если имя не понравится подросткей девочке, то всегда можно воспользоваться средним именем (Miller-Loessi 2006: 540–542).

Имена, считающиеся красивыми в одной стране и культуре, могут восприниматься совершенно противоположным образом в другой. Данное расхождение может быть связано с особенностями звучания имени на иностранном языке, трудностями в произнесении.

Кумулятивная функция языка наиболее ярко проявляется в лексике, поскольку именно в ней наилучшим образом прослеживается связь с предметами или явлениями реальности. Взаимосвязь истории и культуры страны с языком четко прослеживается языковой афористике, фразеологии. Не учитывать кумулятивную функцию языка невозможно в его преподавании.

С целью эффективного и успешного диалога культур, мы считаем необходимым включать национальные характеристики народов-носителей изучаемого языка в содержание лингвистического образования.

В. Г. Крысько в своих исследованиях по этнопсихологии отмечает следующие характерные черты русских:

- склонность к рефлексии и самоанализу;
- психологическая подготовленность к жизненным трудностям, высокий уровень общего образования;
- общительность, отзывчивость, добросердечность, готовность помочь другому в трудной жизненной ситуации;
- нейтральное отношение к представителям других культур;
- готовность к самопожертвованию;
- гостеприимность;
- довольно легкая и быстрая адаптация к меняющимся условиям внешнего мира и т. д.

Формирование этнической психологии русского народа во многом обусловлено православием, которое учит смирению, терпимости, повиновению, принятию собственной судьбы. Бог предстает как сострадающий, сочувствующий, готовый прощать, а не является грозным воплощением вершителя судеб. Наша религия отрицательно относится к богатству, жажде наживы, гонке за материальным благосостоянием. Отсюда можно наблюдать такие характеристики русских как склонность к самопожертвованию, солидарность, порука, стойкость.

Представители русского народа могут быть несамостоятельны, слишком часто полагаться на окружающих, перекладывать вину и ответственность на других людей, могут быть излишне разговорчивы и доверчивы (Крысько 2008: 146–148).

Что касается американской нации, В. Г. Крысько говорит о противоречивости ее характера, что явилось результатом истории становления государства, состоящего из представителей множество этнических общностей. История страны своеобразна: люди различных этносов эмигрировали

в США, государство прошло через период рабства, сегрегации, войну за независимость, противостояние между Севером и Югом. Все эти факторы оставили отпечаток на своеобразии данной нации. К характеристикам американцев традиционно относят (Крысько 2008: 192–194):

- трудолюбие, перетекающее в деловой азарт, предприимчивость, решительность, напористость;
- деловитость и практичность;
- расчетливость, умение находить наиболее рациональные выходы из жизненных ситуаций;
- способность извлекать выгоду из общения с людьми, налаживать деловые контакты и устанавливать нужные связи;
- высокая ценность времени, рациональная его организация;
- самостоятельность, упорность;
- патриотизм, склонность недооценивать все «неамериканское»;
- часто завышенная самооценка и переоценка собственных сил, способностей и возможностей.

У американцев не принято демонстрировать плохое настроение, напротив, они склонны показывать, что все идет хорошо, улыбаться. Будучи патриотами, представители данной культуры, не терпят любых негативных комментариев по поводу своей страны, особенно из уст иностранцев.

Англичане обладают следующими национальными характеристиками:

- трудолюбие, порядочность;
- независимость, образованность;
- честность, бескорыстие;
- упорство и настойчивость в достижении собственных целей и решении задач;
- сильно развитое чувство такта, хорошие манеры, отсутствие хвастливости;
- высокий практицизм.

Достижение материального благосостояния – это одна из наиболее важных жизненных целей британца. В то же самое время скупость не является характерной национальной чертой. Англичане привыкли к комфорту.

Темп жизни в Великобритании отличается от американского: он значительно менее динамичный и активный. Англичане предпочитают размеренный образ жизни. Исследователи отмечают, что им присущи выдержка, невозмутимость и спокойствие.

Традиции имеют огромное значение для жителей Англии. Они проявляются во всем: в спортивном воспитании, одежде, еде, пищевых привычках. Несмотря на некоторую интровертность, англичане не являются индивидуалистами (Ларина 2013: 54).

Говоря о французах, следует отметить их национальные характеристики:

- оптимистичные, жизнерадостные, общительные;
- обладают повышенной чувствительностью ко всему национальному, патристичны;
- имеют развитое чувство юмора, остроумие выступает ценнейшим качеством оратора;
- могут быть подвержены внушению идей, честолюбивы;
- легко эмоционально возбудимы, чувствительны, ранимы;
- обладают подвижным темпераментом;
- склонны к снобизму.

Французы чаще предпочитают полагаться на чувства, нежели чем на разум, склонны к крайностям, противоречивостям. Они обладают острым умом, рациональны. Французы отмечают у себя такие черты как недисциплинированность, своевольность, склонность к спорам, противодействию властям. Нищета и бедность для этой нации унизительны, поэтому они всегда имеют желание сэкономить, отложить заработанные деньги, что иногда может показаться скупостью (Крысько 2008: 200–201).

6. Выводы

Таким образом, осуществление подлинного межкультурного диалога может явиться фактором успешности иноязычного профессионального общения. Межкультурная коммуникация представляет собой совокупность образа мира, психологических характеристик представителя этнокультурной группы, принятой формы общения, образа мышления и жизненного уклад народа. Для того, чтобы успешно и эффективно коммуницировать с представителями других национальностей, необходимо: 1) знание особенностей менталитета, образа жизни, общественного уклада иностранного собеседника; 2) развитый уровень собственной культурной самоидентичности, позволяющий рассказать о собственной культуре, донести свою точку зрения, заявить о себе, отстоять свою позицию на иностранном языке, с учетом ментальности другого; 3) включение в учебный процесс по иностранным языкам вышеописанных лингвострановедческих категорий.

© Оберемко О. Г.

Список литературы

- Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческая теория слова. М.: Русский язык, 1980.
- Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. М: Индрик, 2005.
- Виссон Л. Русские проблемы в английской речи. Слова и фразы в контексте двух культур. Пер. с англ. Изд. 3-е, стереотипное. М.: Р.Валент, 2005.
- Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества // Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1984.
- Костикова Л. П. Межкультурная коммуникация в поликультурной образовательной среде вуза // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. М.: Научно-издательский центр ИНФРА-М, 2020. Т 9. № 2. С. 17–22.

- Крысько В. Г. Этническая психология. М.: Академия, 2008.
- Ларина Т. В. Англичане и русские: язык, культура, коммуникация. Москва: Языки славянских культур, 2013.
- Леонтьев А. Л., Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф. Национально-культурная специфика речевого поведения. М.: Наука. 1977.
- Лурия А. Р. Язык и сознание. М.: МГУ, 1979.
- Малютина Е. А. Оберемко О. Г. Проблема развития культурной самоидентичности при овладении иностранным языком взрослыми // Вестник Томского государственного университета. Томск: Изд-во ТГУ, 2020. № 460. С. 202–212.
- Оберемко О. Г., Шимичев А. С. Этнокультурная идентификация как фактор иноязычной профессиональной подготовки бакалавров по направлению подготовки «лингвистика» // Язык и культура. Томск: Изд-во ТГУ, 2020. № 51. С. 213–228.
- Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковник. 1998.
- Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2002.
- Тер-Минасова С. Г. Война и мир языков и культур. Уч. пос. М.: Слово, 2008.
- Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1994.
- Cutler J. (2018) The Cross-Cultural Communication Trainer's Manual: Volume Two: Activities for Cross-Cultural Training. Routledge.
- Inkeles A. (2017) National character: A psycho-social perspective. Routledge. P. 383–389.
- Mandler P. (2016) The English national character: the history of an idea from Edmund Burke to Tony Blair. Yale University Press.
- Miller-Loessi K., & Parker J. N. (2006) Cross-cultural social psychology // In Handbook of social psychology. Springer, Boston, MA. P. 529–553.
- Oxford Advanced Learner's Dictionary. (2005) Oxford: Oxford University Press.
- Schneider M. (1997) Interkulturelles Lernen im Russischunterricht // Handbuch Fremdsprachenunterricht. № 3. S. 162–165.
- Thompson N. (1993) Anti-discriminatory practice. British Association of Social workers, Makmillan Press Ltd.

Глава X

УЧЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

1. Введение

Общеизвестно, что при организации учебно-воспитательного процесса в вузе необходимо учитывать возрастные: студенты – это представители юношеского возраста (Сорокоумова 2019), индивидуально-психологические: особенности темперамента, черты характера, общие и специальные способности (Сорокоумова 2020а), гендерные особенности студентов: в отношении мужского пола эволюция вела отбор на сообразительность, находчивость, изобретательность, а представителям женского пола важно выжить, и отбор шел на адаптируемость, приспособляемость, воспитуемость (Сорокоумова 2020б).

Но, оказывается, и этого недостаточно. Современный мир изменился – изменились и студенты. С 2019 года в вузах учатся студенты, которые родились с 2003 года. Они отличаются от своих сверстников 10–15-летней давности.

Преподавателю необходимо учитывать особенности современных студентов – юношей и девушек поколения Z.

2. Особенности современных студентов – юношей и девушек поколения Z

Мы живем, трудимся, самореализовываемся в VUCA-мире: *Volatility* (нестабильность), *Uncertainty* (неопределенность), *Complexity* (сложность) и *Ambiguity* (неоднозначность), который проявляется в высокой скорости появления новой информации и устаревания имеющейся, в развитии информационных технологий, в появлении новых и исчезновении старых профессий (Поколение Z и его место в истории: Электронный ресурс). Например, в Атласе новых профессий появились: «Разработчик образовательных траекторий», «Игропедагог», «Разработчик инструментов обучения состоянием сознания», «Координатор образовательной онлайн платформы», «Ментор стартапов», «Модератор», «Игромастер», «Тьютер», «Организатор проектного обучения», «Тренер по майнд-фитнесу» и др. (Атлас новых профессий: Электронный ресурс).

Мы должны понимать, что для того чтобы быть успешным в этом мире, нужно быть динамичным, способным постоянно меняться, адаптироваться, учиться. На смену традиционной образовательной модели пришла концепция *life-long learning* – обучение, продолжающееся всю жизнь.

Существуют базовые навыки, которые необходимы для эффективной самореализации и которые необходимо освоить современному молодому человеку: способность к отбору информации – извлечение из потока только той информации, которая действительно является важной, способность

мыслить нестандартно и действовать креативно, социальный интеллект и хорошо развитые коммуникационные навыки, способность работать со средствами массовой информации, способность мыслить проективно: формулировать цели, ставить задачи, планировать и достигать результата, преодолевать препятствия на пути к достижению цели и много других навыков [Поколение Z – что это такое и какие их характерные черты: Электронный ресурс].

Современные студенты – это представители поколения Z по теории поколений Нейла Хоува – Вильяма Штрауса (VUCA мир: Электронный ресурс). По мнению исследователей, представители *поколения Z*, или «хоумлендеры», или «центениалы», характеризуются следующими особенностями: они умеют работать с любой информацией, быстро развиваются, обладают клиповым мышлением – фиксируют свое внимание на информации не более 8 секунд; у них плохая память: зачем что-то запоминать, если информация есть в Интернете; нацелены на быстрый результат, неусидчивы и нетерпеливы, интровертированы и возбудимы (Атлас новых профессий: Электронный ресурс).

Поэтому необходимо перестраивать обучение студентов. Необходимо не только оснастить кабинеты интерактивными досками и оборудованием для создания и демонстрации презентаций, а учебный процесс – электронными учебниками и учебными пособиями, но и внедрять в учебный процесс современные активные методы обучения, которые целенаправленно активизируют мышление, вовлекают студентов в учебный процесс, активизируют у студентов выработку самостоятельных решений, повышают мотивацию, обучают проектированию и др.

Условия для успешного обучения представителей поколения Z

Исследователи выделили некоторые условия для успешного обучения представителей поколения Z:

- подача информации кратко и наглядно, лучше в форме картинок или презентаций с наглядными образами и минимумом текста;
- предложение учебных заданий в форме компьютерных игр, квестов;
- введение в учебный процесс такого предмета, как коучинг, чтобы научить ставить и достигать цели;
- включение в учебный процесс занятий по формированию команды, принятию совместных решений и стратегическому планированию;
- обучение учиться самостоятельно;
- поощрение креативности и развитие творческих способностей и др. (Поколение Z и его место в истории: Электронный ресурс);
- формирование *softskills* (англ. *softskills* – «мягкие навыки» или «гибкие навыки»), которые позволяют быть успешным в любом виде деятельности.

Традиционно в психологии *softskills* относят к числу социальных навыков: умение убеждать, находить подход к людям, лидировать, быть успешными в межличностном общении, вести переговорные процессы, работать в команде, лично развиваться, управлять временем, быть эрудированными, креативными и т. п. Эти навыки отличаются от *hardskills* («твердые навыки») – технических навыков, связанных с выполнением определенной деятельности: управление автомобилем, программирование; делопроизводство и т. п.

Все многообразие необходимых навыков можно свести к четырем К: Креативность, Критическое мышление, Командообразование и Коммуникабельность.

Поэтому в учебной и внеучебной деятельности через разнообразные активные методы обучения, такие как метод *case-study*, методы *e-learning* (обучение с использованием современных информационных технологий), методы эдьютейнмента, методы проектного обучения, психологические тренинги и др. необходимо формировать *softskills* и обучать студентов – будущих педагогов методам обучения этим навыкам.

3. Методы обучения современных студентов

Учебные курсы по психолого-педагогическим дисциплинам позволяют использовать не только традиционные методы, сутью которых является передача готовых известных знаний (К. Ю. Бабанский, Л. Д. Столяренко), но и нетрадиционные методы обучения.

В современной литературе имеются разнообразные классификации нетрадиционных методов обучения, которые учат думать и добывать самостоятельно нужные знания, ориентироваться в динамично изменяющемся мире, самостоятельно решать возникающих проблем и оценке принятому решению.

Так, Л. А. Мизринь, Н. Н. Быкова, Е. В. Зарукина выделяют активные методы обучения (АМО) и дают такое определение этим методам: «АМО можно определить как методы, характеризующиеся высокой степенью включенности обучающихся в учебный процесс, активизирующие их познавательную и творческую деятельность при решении поставленных задач» (Мизринь, Быкова, Зарукина 2015: 86) и далее «...современные АМО как методы, направленные на активизацию мышления обучающихся, характеризующиеся высокой степенью интерактивности, мотивации и эмоционального восприятия учебного процесса, и позволяющие: активизировать и развивать познавательную и творческую деятельность обучающихся; повышать результативность учебного процесса; формировать и оценивать профессиональные компетенции, особенно в части организации и выполнения коллективной работы» (Мизринь, Быкова, Зарукина 2015: 88).

Отличительными особенностями от традиционных методов обучения авторы называют целенаправленную активизацию мышления, вовлечение

обучающихся в учебный процесс в течение всего занятия, самостоятельную выработку решений, повышенную мотивацию и эмоциональность обучающихся, активное взаимодействие обучающихся и преподавателей, свободный обмен мнениями и др.

Авторы предлагают следующую классификацию активных методов обучения. Во-первых, они выделяют неимитационные активные методы: проблемные лекции и семинары, тематические дискуссии, «мозговой штурм», групповые консультации, игровые упражнения, презентации, олимпиады, научно-практические конференции и лабораторные опыты. Отличительной особенностью данных методов является отсутствие имитационной модели изучаемого процесса или деятельности.

Во-вторых, они выделяют имитационные активные методы. Отличительной особенностью данных методов является наличие модели изучаемого процесса или деятельности (коллективной или индивидуальной). Имитационные методы подразделяются на игровые и неигровые.

К имитационным неигровым методам относят: *case-study*, имитационные упражнения, групповой и индивидуальный *тренинг* и т. д. В этих методах учебный процесс приближается к практической профессиональной деятельности, происходит преобразование учебной деятельности студентов в учебно-профессиональную деятельность.

К имитационным игровым методам относят: деловые игры, ролевые игры, *проектирование* и др.

Рассмотрим некоторые методы обучения более подробно.

3.1. Метод *case-study*

Анализ конкретных учебных ситуаций (*case-study*) предназначен для формирования профессиональных навыков, получения опыта, решения профессиональных проблем, работы с информацией, анализа аргументов, оценки альтернатив и принятия решений, развития навыков групповой работы и др. (Долгоруков: Электронный ресурс).

А. М. Долгоруков предлагает такое определение. «Метод *case-study* или метод конкретных ситуаций (от английского *case* – случай, ситуация) – это метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач (решение кейсов)» (Долгоруков: Электронный ресурс).

Автор выделяет кейсы по сложности, профильности, по целям.

По сложности выделяют иллюстративные учебные кейсы с целью обучить алгоритму принятия правильного решения в определенной ситуации; учебные кейсы с формулированием проблемы, в которых описывается ситуация в конкретный период времени, выявляются и четко формулируются проблемы с целью диагностировать ситуацию и самостоятельно принять решение; учебные кейсы без формулирования проблемы, в которых описывается более сложная ситуация, в которой проблема четко не выявлена с целью самостоятельно выявить проблему, указать альтернативные

пути ее решения и проанализировать имеющиеся ресурсы и прикладные упражнения, в которых описывается конкретная сложившаяся ситуация с целью поиска путей решения проблемы.

По целям и задачам процесса обучения выделяют кейсы, обучающие решению проблем и принятию решений; и кейсы, иллюстрирующие проблему, решение или концепцию в целом (Долгоруков: Электронный ресурс).

Н. Федянин и В. Давиденко выделяют следующие виды кейсов: структурированный (*highly structured*) кейс, в котором дается минимальное количество дополнительной информации, при работе с которым студент должен применить определенную модель или формулу; «маленькие наброски» (*short vignettes*) знакомят с ключевыми понятиями, при их разборе студент должен опираться еще и на собственные знания; большие неструктурированные кейсы (*long unstructured cases*), в которых дается подробная информация; первооткрывательские кейсы (*ground breaking cases*), при разборе которых от студентов требуется предложить креативное решение (Федянин, Давиденко 2000).

На занятиях по психологии использование кейсов формирует систему учебно-профессиональных и профессиональных действий: аналитических (выделение значимых признаков, характеризующих профессиональную ситуацию; квалификация профессиональных ситуаций); прогностических (возможность прогнозировать развитие профессиональной ситуации; обоснование выбора технологии); диагностических (возможность включения диагностических психологических исследований в реальный учебный, воспитательный, производственный процесс; действия по мониторингу изучения развития личности) действий.

3.2. Психологический тренинг

Специфика данного метода обучения опирается на идею из области экспериментальной психологии: человек усваивает 10 % того, что слышит, 50 % того, что видит, 70 % того, что проговаривает и 90 % того, что делает сам. По мнению И. Вачкова психологические тренинги «создают для человека условия получения личностного опыта и тем самым облегчают развитие самосознания» (Вачков 2000).

В отечественной психологии сложилась традиция обозначать те виды тренинга, в которых объектом воздействия являются качества, свойства, умения, способности, проявляющиеся в общении, социально-психологическим тренингом (СПТ). Это понятие ввёл М. Форверг.

На занятиях по психологии мы используем элементы психологических тренингов: «Эффективное профессиональное общение», «Развитие уверенности в себе», «Эффективное публичное выступление», «Эффективные переговоры» и др.

Тренинги играют важную роль для развития коммуникативных умений и навыков у студентов – будущих психологов: умение устанавливать

контакт, умение слушать и слышать, умение понимать и при необходимости корректировать эмоциональное состояние партнера по общению, умение аргументировать свою позицию и др. Также тренинги необходимы для развития коммуникативно-личностного потенциала как комплекса психических свойств, облегчающих общение будущего психолога, на основе которого формируются такие интегральные коммуникативные свойства, как психологическая контактность и коммуникативная совместимость; для развития социальной перцепции как способности к пониманию и моделированию социальных явлений, к прогнозированию развития межличностных отношений; умения осуществлять внеситуативно-личностное взаимодействие. Особое значение для развития социально-перцептивного компонента профессиональной личности будущего психолога приобретает «Тренинг прогнозирования поведения», созданный на основе идей Г. Смита (Смит 2001).

Ключевыми задачами психологических тренингов являются: осмысление участниками собственных возможностей и ограничений при взаимодействии с партнёром, освоение участниками умений и навыков, необходимых для профессионального общения с партнёром, интериоризация умений и навыков – «присвоение» их участниками тренинга, адаптация к собственным возможностям и индивидуально-психологическим особенностям, генерализация навыков – перенос интериоризированных навыков за пределы тренинговой группы, активное и осознанное их использование в профессиональной сфере и личной жизни и развитие способности выбирать умения и навыки, релевантные ситуации профессионального общения и индивидуально-психологическим особенностям партнёра (Сорокоумова 2018).

Для достижения поставленных целей и задач тренинга предусмотрено использование следующих обучающих методов: мини-лекции-визуализации – краткое представление участникам информационного материала по изучаемой проблеме, сопровождающееся слайдовыми презентациями, видеосюжетами, аудиозаписями; групповые дискуссии – совместное обсуждение участниками исследуемых на тренинге проблем, целью которого является формулирование некоторого общего решения, учитывающего мнения и интересы всех участников тренинга; психогимнастические упражнения – конкретные задания, предназначенные для практической отработки конкретных умений и навыков, формируемых в рамках тренинга; игровые симуляции – упражнения, связанная с отработкой практических умений и навыков путём включения участников в искусственно смоделированные игровые ситуации, психологические задачи и др. (Сорокоумова 2018).

3.3. Проектное обучение

Интенсивно развивается и используется в учебно-воспитательном процессе вуза метод проектного обучения. Цель проектного обучения со-

стоит в том, чтобы создать условия, при которых студенты самостоятельно приобретают недостающие знания, учатся использовать приобретенные знания для решения практических задач, развивают коммуникативные и исследовательские умения, развивают системное мышление и др.

Например, курс «Психология личности», раздел «Психологические теории развития личности» направлен на становление профессионального мировоззрения как аргументированной личностной позиции. Курс решает следующие задачи: формирует методологический подход к анализу психологических явлений, умение ориентироваться в многообразии психологических идей и концепций, анализировать психологические теории, способствует становлению собственной позиции, самореализации.

В основе построения и отбора содержания курса лежат следующие идеи: интеграция знаний по различным дисциплинам, историзм, системность, научная объективность, единство теории и практики.

Программа курса «Психологические теории развития личности» состоит из трех содержательных блоков. Первый блок – вводный, установочный. В нем даются понятия «системный подход», «психологическая концепция», «психологическая система», «психологическая теория и практика» и др. В этом блоке понятия конкретизируются при рассмотрении отдельных психологических концепций. Происходит освоение понятий от абстрактному к конкретному.

Второй блок – основной. В нем на основе изучения конкретных психологических теории развития (развития психики, развития личности, развития психических процессов (теории З. Фрейда, П. П. Блонского, Ж. Пиаже, Л. Колберга, А. В. Петровского, Л. В. Выготского и др.)) материал систематизируется; выявляются общие подходы, позиции, сравниваются содержание элементов, выделяется общее и специфическое в изучаемом явлении. Таким образом, анализ идет от конкретного к абстрактному.

Третий блок – конструктивный. Здесь на основе методологических знаний о психологии развития, о содержании различных психологических концепций, об их общем и специфическом, о тенденциях развития психологических идей осуществляется самостоятельная разработка теории развития. Этот блок позволяет обобщить и систематизировать знания студентов по различным психологическим дисциплинам, адаптировать теоретические знания к реальному процессу, к современным условиям, так как проект должен не только отличаться новизной, но и быть актуальным и реальным, то есть создавать возможность воплощения в практику.

Проект должен включать в себя следующие разделы:

- обоснование идеи теории;
- актуальность идеи;
- наличие аналогий в истории психологии;
- разработка этой идеи в современной теории и практике;
- психологическое обоснование идеи;

- цель, задачи и принципы теории развития;
- направленность;
- обоснование принципов, задач, их взаимосвязь с практикой.

Важно, что в процессе подготовки, а затем – защиты проекта абстрактные теоретические знания личностно окрашиваются, присваиваются, становятся актуальными для разработки проекта. Формируется личностная позиция, потребность в творчестве, самореализации, развиваются умения анализа и систематизации собственного опыта, умения аргументировать свое мнение, доказательно отвечать на вопросы.

Курс «Методика преподавания психологии», раздел «Проектирование урока по психологии».

Каждый урок – это сложный процесс, все стороны которого взаимосвязаны и взаимообусловлены: цели обучения и воспитания, соответствующее им содержание, а также достигнутые результаты: деятельность учителя и организованная им деятельность учащихся, приводящая к достижению поставленных целей; программные требования и конкретная, принятая на данном уроке методика, система и последовательность упражнений, использование средства обучения и т. п.

Цель работы по проектированию урока состоит в том, чтобы видеть эти многообразные взаимосвязи и на этой основе развивать и закреплять педагогические умения, связанные с проведением уроков.

Проект урока поможет психологу видеть и раскрывать внутреннюю логику урока, психически обосновывать целесообразность деятельности учителя и учащихся на уроке. Эта работа формирует очень важную систему профессиональных умений и креативных способностей педагога.

Создание проекта урока направлено на решение следующих задач:

1. Формировать и закреплять умение понимать педагогический процесс, выделять наиболее существенные его стороны, устанавливать их логическую связь: понимать взаимосвязь цели и задач, субъекта и «объекта», содержания и средств, организацию взаимодействия с учащимися и ожидаемый результат, организацию индивидуальной работы с учащимися на уроке и развитие личных профессиональных качеств.

2. Закреплять умение (и одновременно стремление) использовать знания по общей, возрастной, педагогической психологии) в анализе конкретной педагогической деятельности на уроке.

3. Учиться видеть и понимать многообразие межпредметных связей, реализуемых учителем на уроке.

4. Закреплять умения использовать результаты гностической деятельности в совершенствовании собственной учебной и воспитательной работы.

5. Развивать интеллектуальные (анализировать, обобщать, конкретизировать, синтезировать, абстрагировать) и творческие способности.

Проект предполагает учёт всех составляющих проектировочной цепочки, и самое важное, взаимосвязь всех компонентов.

Цель – идеальный образ будущего результата. Цель должна отвечать следующим критериям: она должна быть конкретной, достижимой, доступной, т. е. соответствовать возрасту, интеллектуальным способностям, мотивации учащихся.

Задачи, в которых конкретизируется цель. Предполагается продумывание не менее трех групп задач – образовательных, которые включают учебную информацию урока; развивающих, которые включают развитие психических процессов, психологических качеств и способностей учащихся; воспитательных, которые включают воспитание чувств, морально-нравственных качеств личности учащихся.

Цель и задачи связаны со всеми компонентами проектировочной цепочки: от цели зависит содержание урока, средства, ожидаемый результат.

Субъект урока – это описание сильных, слабых сторон учителя и его ресурсов (то, что поможет актуализировать сильные стороны и скорректировать слабые). Обычно описывается интеллектуальный, коммуникативный, эмоционально-волевой, творческий, мотивационный потенциалы учителя.

«Объект» урока (современная психология стоит на позициях субъект-субъектного общения, поэтому слово «объект» взято в кавычки; мы используем слово «объект» для более легкого понимания студентами) – это характеристика класса в целом и описание тех учащихся, с кем учитель планирует проводить на уроке индивидуальную работу. Учитель должен заранее продумать и учесть общие характеристики класса: размер, коммуникации, неформальные структуры, групповые нормы, возрастные особенности, уровень мотивации к предмету и конкретной теме, особенности групповых процессов и даже в какой день недели (в начале, в середине, когда нарастает утомление, или в конце), в какое время проводится урок (например, после физкультуры или контрольной по математике). Кроме этого, учитель должен заранее продумать, с кем и какую индивидуальную работу он будет проводить. От характеристик «объекта» зависят такие компоненты проектировочной цепочки как взаимодействие, средства, ожидаемый результат и т. д.

Содержание урока. Обычно учителя только это и продумывают. Кроме того, часто путают проект и конспект урока, в котором поминутно расписано только содержание. Так вот, продумывая содержание, достаточно прописать план. Этот компонент проекта должен соответствовать следующим критериям: соответствие цели задачам, практическая значимость для учащихся, повышающая мотивацию, новизна информации, доступность объема информации и понятий, эмоциональная значимость фактов и идей и др.

Средства – это все, что нужно учителю для проведения урока, начиная с доски и мела, до бланков опросных листов тестов. Этот компонент проекта должен соответствовать следующим критериям: сочетание с целью и задачами, согласованность, избыточность и разномодальность (логика, образные представления).

Организация взаимодействия. Важно спроектировать именно этот компонент. 90 % неудач учителя происходят именно из-за неумения грамотно построить взаимодействие с учащимися на уроке.

Например, если в классе есть ученик, который всегда задает провоцирующие вопросы по изучаемой теме, учитель заранее может придумать неожиданные вопросы и ответы на них, или продумать свое поведение, когда такой вопрос будет задан: спросить, как ответит на этот вопрос сам ученик, как могут ответить другие учащиеся, дать задание классу подготовить ответ на этот вопрос к следующему уроку и т. д. И если такая ситуация случится на уроке, учитель достойно с ней справится.

Ожидаемый результат. Необходимо продумать, что мы в результате урока ожидаем для учащихся и что мы ожидаем для себя.

В учебный план студентов – будущих педагогов включена учебная и производственная проектно-технологическая практика. Целью учебной и производственной проектно-технологических практик является подготовка студентов к проектированию педагогической деятельности в качестве педагога (воспитателя, вожатого) в детских оздоровительных лагерях на основе знаний и компетенций, приобретённых в процессе освоения психолого-педагогических дисциплин.

В результате учебной и производственной проектно-технологических практик у студентов формируются следующие компетенции: способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде, способность организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, способность использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, способность взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ, способность использовать возможности образовательной среды для достижения результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса и др.

Конечно, проектирование урока требует большого количества времени и сил. Но результат превосходит все ожидания – начинающий педагог уверенно, достойно, профессионально, эмоционально спокойно способен провести урок или любое воспитательное мероприятие. Он учел все необходимые детали, его не преследуют страхи, он готов к любым нежиз-

данным, готов импровизировать и творить. Несколько проектов – и учитель готов к любой ситуации, готов оперативно находить и эффективно применять нестандартные, оригинальные творческие решения ситуаций межличностного взаимодействия с учащимися.

3.4. Эдьютейнмент

В последние годы интенсивно развивается и используется такая образовательная технология как эдьютейнмент. Имеются различные определения эдьютеймента (О. Л. Гнатюк, М. М. Зиновкина, Н. А. Кобзева, И. Ф. Феклистов и др.). Мы понимаем под эдьютейнментом особый тип обучения, который формирует удовольствие от процесса обучения и стойкий интерес к процессу обучения, «основывается на визуальном материале, повествовании, современных психологических приёмах, игровом формате, информационных и коммуникационных технологиях, целью которого является максимальное облегчение анализа событий, поддержание эмоциональной связи с объектом обучения, привлечение и длительное удержание внимания обучающихся» (Сапух 2016).

Выделяют традиционные средства эдьютеймента: книги, музыка, фильм, и современные, в основном связанные с электронными и компьютерными системами.

При изучении психологических дисциплин, особое внимание мы уделяем не только передаче информации и формированию психологических знаний, но и развитию творческого потенциала студентов – будущих психологов. Например, на занятиях по дисциплине «Психология личности» студенты «рисуют» свой психологический портрет по предложенным критериям: описывают интеллектуальный, эмоциональный, волевой, мотивационный потенциалы, характерологические особенности. Кроме того, изображают (рисуют, лепят, делают коллажи, поделки, пишут поэмы и др.) теории личности; на занятиях по «Возрастной психологии и психологии развития» – создают реестр генезиса познавательных психических процессов, эмоционально-волевой, мотивационной сфер личности, самосознания личности и др., на занятиях по «Психодиагностике» – по заданным критериям «создают» тесты и апробируют их на одногруппниках.

4. Выводы

Содержание учебных курсов по психологическим дисциплинам позволяет преподавателю использовать всё многообразие методов обучения и сделать процесс познания не только содержательным, но и интересным, увлекательным, эмоциональным и захватывающим. А понимание и учет психологических особенностей современных студентов – юношей и девушек поколения Z в учебно-воспитательном процессе – сделать обучение в вузе эффективным.

Список литературы

- Атлас новых профессий. [Электронный ресурс]. URL: <https://atlas100.ru/catalog/obrazovanie/organizator-proektnogo-obucheniya/>. (Дата обращения 02.02.2021).
- Вачков И. Основы группового тренинга: учебное пособие. М.: Ось-89, 2000.
- Долгоруков А. М. Метод case-study как современная технология профессионально ориентированного обучения. [Электронный ресурс]. URL: <http://evolkov.net/case/case.study.html>. (Дата обращения 14.01.2021).
- Мизринь Л. А., Быкова Н. Н., Зарукин Е. В. Современные образовательные технологии в вузе: учебно-метод. пособие. СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2015.
- Покolenie Z и его место в истории. Теория поколений. Поколения X, Y и Z. [Электронный ресурс]. URL: <http://fb.ru/article/210221/pokolenie-z-i-ego-mesto-v-istorii-teoriya-pokoleniy-pokoleniya-x-y-i-z>. (Дата обращения 22.12.2018).
- Покolenie Z – что это такое и какие их характерные черты? [Электронный ресурс]. URL: <http://kak-bog.ru/pokolenie-z-cto-eto-takoe-i-kakie-ih-harakternye-cherty>. (Дата обращения 22.12.2019).
- Сапух Т. В. Применение технологии «Эдьютейнмент» в образовательной среде университета // Вестник ТГПУ. Томск: Изд-во ТГПУ, 2016. 8 (173). С. 30–34.
- Смит Г. К. Тренинг прогнозирования поведения: тренинг сенситивности. СПб.: Речь, 2001.
- Сорокоумова Г. В. Использование современных активных методов обучения на занятиях по психологическим дисциплинам // Современная образовательная среда: теория и практика / ред.кол.: О. Н. Широков [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2018. С. 71–79.
- Сорокоумова Г. В. Знание особенностей современных студентов – основа психологической безопасности образовательной среды вуза // Психологическая безопасность образовательной среды: материалы международной научной конференции (Нижний Новгород, 20 марта. 2019 г.) / Отв. за вып. проф. Г. В. Сорокоумова. Н. Новгород: НГЛУ. 2019. С. 127–134.
- Сорокоумова Г. В. Учет особенностей современных детей и подростков в процессе патриотического воспитания // Международная научно-практическая конференция «Феномен патриотизма в трансструктурном коммуникационном поле» / под ред. И. Савченко. Н. Новгород: НГЛУ, 2020. С. 125–128.
- Сорокоумова Г. В., Бабижаева М. Г. Учет гендерных особенностей учащихся при обучении иностранным языкам // Развитие образования. Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2020. № 4 (10). С. 33–38.
- Федянин Н., Давиденко В. Чем «кейс» отличается от чемоданчика? // Обучение за рубежом. М.: Издательский дом «Мнемо», 2000. № 7. С. 52–55.
- VUCA мир. [Электронный ресурс]. URL: <http://worldsellers.ru/vuca-mir/>. (Дата обращения 14.01.2021).

Глава XI

ИНТЕРАКТИВНАЯ ПОИСКОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА КУЛЬТУРНО-СМЫСЛОВОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1. Введение

Современное молодое поколение реализует свой личностный и профессиональный потенциал в системе постоянно изменяющихся критериев оценивания качества его самоопределения в избранном виде деятельности. При всем многообразии ценностных ориентиров формирующаяся личность стремится определить среду культурно-смысловой самоорганизации в условиях Четвертой промышленной революции (Индустрия 4.0) и цифровой трансформации образования в целях осуществления своих замыслов и реализации осознанной самодостаточности.

Интерактивный поиск концепций и моделей психолого-педагогического сопровождения смысловой самоорганизации личностного потенциала участников педагогического процесса в условиях цифровизации образования является актуальной системной проблемой, проявляющейся на всех уровнях обоснования необходимости и возможностей соотношения классических офлайн-моделей профессионального образования и возникших онлайн-технологий дистанционного взаимодействия участников образовательного процесса высшей школы в условиях динамичной реализации цифровых способов передачи информационных потоков; совокупности профессионально значимых умений и компетенций. В статье рассматривается одно из направлений исследования, в процессе реализации которого выявляются возможности интерактивной поисковой деятельности, являющейся основой культурно-смысловой самоорганизации личности в условиях цифровой трансформации лингвистического образования.

2. Концептуальное рассмотрение культурно-смысловой самоорганизации личности в условиях цифровой трансформации лингвистического образования на основе интерактивной поисковой деятельности

Особенности современного социально-экономического развития России актуализируют проблематику формирования личности с высоким смысловым уровнем самоорганизации, личности, которая обладает механизмами саморегуляции и компетентно проявляет ее в социализации и профессиональной деятельности, которая все больше требует владения иностранным языком на достаточном коммуникативном уровне современным специалистом для продуктивного профессионального общения, прежде всего речевого.

Одним из главных компонентов в различных видах речевой деятельности является лексическая компетенция. Важность усвоения иноязычной лексики отмечали Е. И. Пассов и А. Н. Шамов. Значимость ее формирования неоднократно подчеркивалась в исследованиях И. А. Зимней и Г. А. Харлова.

Эффективность обозначенных процессов все более актуализирует роль субъектной основы результативности деятельности образовательного комплекса России, прежде всего, в определении и реализации смысловых ценностных позиций и отношений, определяющих качество современного отечественного образования.

Проблема развития готовности личности к интерактивной поисковой деятельности на основе культурно-смысловой самоорганизации личности в условиях цифровой трансформации образования является предметом анализа психолого-педагогических исследований. Так, например, в работах С. Н. Пряжникова выявлена взаимосвязь процесса профессионального самоопределения личности с ее готовностью к поиску личностных смыслов в избранном виде профессиональной деятельности.

Е. А. Климов, основываясь на результатах исследований С. Л. Рубинштейна, рассматривает смысловую структуру профессионального самоопределения и самоорганизации личности на основе трехкомпонентной структуры: возможного (способности, умения); желаемого (мотивы, потребности и ценности); необходимого (особенности социализации личности в профессиональном поле деятельности), – которая, по мнению А. В. Хуторского, эффективна в случае готовности личности обозначить индивидуальную образовательную траекторию – это собственный путь реализации личностного потенциала каждого обучающегося, где под личностным потенциалом понимается совокупность его познавательных, творческих и иных способностей (Хуторской 2015), определяющих, по мнению П. Н. Жуковой, Д. Л. Еськина и С. В. Петрякова, содержание развития личности в среде электронного обучения (Петрякова, Еськин, Жукова 2017).

А. В. Брушлинский обозначил одну из ключевых проблем цифровизации образования, которая возникает в появлении различного вида дистанционности обучения. Это, прежде всего, возникновение принципиально инновационной совокупности смысловых контекстов взаимодействия преподавателя и студентов (Брушлинский 1979).

Анализ смысловых взаимосвязей формирования цифровых основ вузовского образования и развития готовности студентов к культурно – смысловой самоорганизации на основе интерактивной поисковой деятельности приобретает системную значимость в случае опоры на научные позиции А. Н. Леонтьева (концепция динамической смысловой реальности) (Леонтьев 1994), А. Маслоу (теория мотивации и развития личности) и

В. Франкла (смысловая определенность бытия личности и ее развития в социуме) (Франкл 2018).

Однако интенсивное соотнесение процессов цифровизации и перехода образования от сложившихся моделей обучения и воспитания к многоуровневой модели образовательной социализации участников педагогического процесса, исходя из Болонской декларации, актуализировало одну из актуальных проблем цифровой трансформации высшего образования: поиска компонентов процесса организации цифровой интерактивной поисковой деятельности личности на основе ее готовности к смысловой самоорганизации.

Выявление обозначенной взаимосвязи осуществляется, в частности, на основе анализа вектора трансформации смысловой позиции студентов вуза в условиях построения цифровой модели профессиональной подготовки обучающихся. В результате анализа выявлены основные особенности развития ценностно-смысловых позиций студентов и их значимость для эффективной подготовки к цифровой профессиональной самоорганизации. Новизна исследовательского подхода заключается в определении основных субъективных компонентов мотивации взаимосвязи цифровой трансформации образовательного процесса в вузе и формирования ценностно-смыслового отношения студентов к цифровой модели профессиональной самоорганизации.

Поиск молодого поколения, в метаниях от идей В. С. Соловьева, Н. Ф. Федорова, Н. А. Бердяева, С. Н. Булгакова и П. А. Флоренский до Н. Э. Циолковского, Н. А. Умова, В. И. Вернадского и А. Л. Чижевского, в итоге сводится к выявлению истоков личностной самоорганизации. Вопрос в том, что является основой самоорганизации: регуляция с внешней мотивационной обусловленностью поведения человека или (и) саморегуляция личности с внутренне обусловленной мотивацией поведения и деятельности. Связующим компонентом самореализации и самоорганизации является культура смысла конкретного человека с исторической, социально-экономической и генетической обусловленностью ее проявления в поведении и деятельности личности.

Необходимо учесть кардинальное изменение всего культурного контекста развития современной личности, который отличается, прежде всего, информатизацией, сопровождающей ее с первых лет жизнедеятельности. Личность встречается с безграничными возможностями открытого информационного пространства самоопределения и самореализации, как в духовно-нравственном, так и в деструктивном смыслах. Мышление, речевое информационно обусловленное самовыражение, по мнению исследователей, способствует становлению нового образа поведения – поведения по смыслу; поведения ситуативного; поведения, результаты которого влияют не только на непосредственных участников той или иной ситуации, а так-

же на любого потребителя информации независимо от ее физического места нахождения.

Все сказанное позволяет утверждать необходимость подготовки личности к информационному обогащению, приобретению нового информационно насыщенного опыта деятельности и овладению им в процессе коммуникации с нравственно-этической культурой. Современная культура личности отличается гибкостью, дивергентностью мышления, отходом от классической рациональности. Отсюда и новые требования к личности: в ней должны иметь место компетентность, развитие, информационная грамотность, соотносимая с совокупностью общечеловеческих духовно-нравственных ценностей. Человек осознает главную культурную мысль бытия: личностью человек становится только в процессе диалога; только в случае обладания образом свободного, самостоятельного и ответственного определения своего места в жизни, культуре и обществе; если он ответственный, обладает рефлексивным сознанием, способен к самоорганизации и саморазвитию. Это, в частности, позволяет определенной части студентов социофобию, возникающую как деструктивный результат абсолютизации значимости для системы образования погружения в дистанционную модель получения информации и знаний.

3. Практическое обоснование возможности культурно-смысловой самоорганизации личности в условиях цифровой трансформации лингвистического образования на основе интерактивной поисковой деятельности

Изучение выводов и результатов, имеющих в педагогике и психологии научно-практических разработок и исследований, проводимых в Пензенском государственном университете (ПГУ), позволяют высказать предположение о том, что включение молодого человека в интерактивную поисковую деятельность основывается на смысловом ситуативно-задачном моделировании его взаимодействия и представителей среды воспитания и социализации в контексте личностно и общественно значимой самоорганизации.

Особое внимание в проводимом исследовании уделяется процессу мотивации реализации студентами совокупности образовательных смыслов, в частности, в процессе лингвистического образования, к которым можно отнести витальные, социальные и идеальные смыслы, которые проявляются в естественных и специально созданных ситуациях психолого-педагогического сопровождения их образовательной деятельности. В образовательной деятельности студентов проявляется интегрированная смысловая основа (15,4 % – витальные смыслы; 54,8 % – социальные смыслы; 29,8 % – идеальные смыслы). Процесс его самоопределения в контексте избранного вида деятельности характеризуется достаточно большим разбросом ценностей и представлений о смысловом компоненте формирующегося образа чувствования, мысли и поведения. Из числа участников

опытно-экспериментального исследования, использующих в качестве коррекционного механизма витальные смыслы, выявлены следующие подгруппы: жизнь ради жизни (выживания) / ситуация напряженного ожидания (3,3 %); жизнь ради удовольствия / ситуация подражания (5,8 %); жизнь ради богатства (денег) / ситуация обдумывания плана (6,3 %).

Из числа студентов, использующих в качестве коррекционного механизма идеальные смыслы, выявлены следующие подгруппы: жизнь ради познания (учебы, науки) / ситуация адаптации к новым условиям (14,3 %); жизнь ради творчества (искусства) / ситуация эмоционального взрыва (7,1 %); жизнь ради самосовершенствования / ситуация выбора цели (4,9 %); жизнь ради борьбы / ситуация конфликта (3,5 %).

Студенты, использующие в качестве коррекционного механизма социальные смыслы, составили следующие подгруппы (%): жизнь ради любви (на базе полового инстинкта) / ситуация общения (13,2); жизнь ради детей (на базе родительского инстинкта) / ситуация поддержки (6,9); жизнь ради гнездышка (дома) / ситуация раздела благ (4,2); жизнь ради большой социальной группы / ситуация требования (16,3); жизнь ради дружбы / ситуация доверия (8,7); жизнь ради карьеры (власти) / ситуация конкуренции (4,6); жизнь ради конкретного человека / ситуация мобилизации усилий (2,1).

Анализ полученных результатов позволяет предположить необходимые варианты взаимосвязи активизации познавательной активности личности со смысловыми структурами.

В первой группе молодых людей с определяющей ролью витальных смыслов проявляется взаимосвязь личностного смысла, смысловой установки и мотива.

В третьей группе молодых людей с социальными смыслами, определяющими их готовность к проявлению познавательной активности, проявляются смысловой конструкт, смысловая диспозиция и мотив.

Во второй группе молодых людей с идеальными смыслами, определяющими их готовность к проявлению познавательной активности, проявляются смысловая установка, личностная ценность и мотив.

Мотивация является ведущим компонентом готовности студентов к интерактивной поисковой образовательной деятельности в процессе смысловой самоорганизации в ходе построения цифровой модели смыслового образования студентов.

4. Исследование значимости интерактивной поисковой деятельности как основы культурно-смысловой самоорганизации личности в цифровой трансформации лингвистического образования реализуется в различных направлениях.

В процессе исследования рассматриваются модели выявления значимости смысловой самоорганизации учебной деятельности студентов как средства формирования лексической компетенции.

Требования ФГОС ВО предполагают формирование личности, у которой сформирована профессионально ориентированная лексическая компетенция как средство эффективного использования в профессиональной деятельности коммуникативной компетенции. Исходя из анализа, выводов и результатов исследований И. Л. Бима, А. А. Вербицкого, А. Н. Леонтьева, И. С. Якиманской, можно предположить понимание сущности понятия «лексическая компетенция» в контексте профессиональной деятельности. Она раскрывает степень осмысленности значимости иностранного языка в профессиональной коммуникации и самоорганизации учебной деятельности в контексте профессиональной самоорганизации и самоопределения (Вербицкий 1991).

Эффективность обозначенного процесса предполагает необходимость системно-деятельностного взаимодействия преподавателя иностранного языка и студентов на основе специально отобранного языкового и речевого материала тех видов речевой деятельности, которые необходимы специалисту для его профессиональной деятельности, с помощью развития умений чтения, устной и письменной речи профессиональной направленности. Основная роль в этом процессе принадлежит самостоятельному усвоению; языковой тренировке; коммуникативной практике во всех видах речевой деятельности; интенсификации процесса обучения иностранному языку с помощью обратной связи благодаря самоконтролю учебной деятельности обучающихся.

Эти подходы интегрируются в процесс обучения иностранному языку для специальных целей через систему создания ситуаций психолого-педагогического сопровождения формирования звукового, графического и семантического компонентов профессионально ориентированной лексической единицы. Под *лексической единицей* подразумевается и слово, и устойчивое словосочетание, и идиома. Их необходимый набор для смыслового решения речевых задач, обусловленных контекстом деятельности определенной профессиональной группы обучаемых, способами самоорганизации учебной деятельности, и составляет лингвистический компонент содержания обучения лексике на конкретном этапе формирования лингвистической компетенции.

Исследование, проводимое в ПГУ, выявляет условие практического овладения иностранным языком для специальных целей – накопление у обучающихся запаса профессионально ориентированной лексики, словосочетаний, фраз и выражений, которые позволяют им понимать смысловое содержание текстов профессиональной направленности на иностранном языке. Особую роль в этом процессе играет активный словарь творческого применения на основе индивидуализации и дифференциации обучения иностранному языку при интерактивной самоорганизации усвоения в той или иной степени, выбирая время и темп обучения, объем изучаемого материала и т. д., что повышает мотивацию к изучению иностранного языка в

случае реализации следующих условий: самообучения и самостоятельной проработки учебного материала; индивидуализации обучения и его вариативности; саморегуляции процесса обучения; интерактивности обучения; обеспечения внутренней мотивации студентов к использованию иноязычных информационных средств в процессе профессиональной коммуникации.

Анализ психолого-педагогических и методических подходов к формированию профессионально ориентированной лексической компетенции позволил в ходе исследования определить факторы, способствующие решению обозначенной проблемы: наличие ситуаций и упражнений разной сложности, направленных на запоминание профессионально ориентированных лексических единиц на уровне слова и словосочетания; возможность диагностирования динамики развития лексической компетенции; мониторинг смысловой самоорганизации учебной деятельности в процессе информационно насыщенного обучения иностранному языку; применение лексической компетентности в реальной совокупности ситуаций профессиональной коммуникации, которые включают: специальные языковые упражнения в дидактических границах изучения иностранного языка в вузе; формирование профессионально значимых лексических умений; сравнительно-сопоставительное решение различных задач языкового и речевого профессионально значимого характера.

Проводимое исследование позволяет предположить значимость запоминания иноязычного профессионально ориентированного лексического материала, прежде всего, в смысловом и речевом оформлении и воспроизведении на основе самоорганизации процесса реализации лексических способностей обучаемых, которые включают в себя слуховую, зрительную и двигательную память и способность быстро и точно различать слова с помощью узнавания слова при восприятии на слух и зрительно с помощью информационных средств.

Исследование показало, что основой формирования лексических речевых навыков является система решения коммуникативных ситуаций, развивающих лексические речевые связи на основе некоммуникативных, условно-коммуникативных и коммуникативных упражнений. С этой точки зрения преподаватель иностранных языков определяет дидактические возможности обучающихся в использовании цифровых коммуникативных технологий; разрабатывает сценарии смыслообразующего взаимодействия с обучающимися в аспекте коррекции их готовности к самоорганизации учебной деятельности; создает условия для самообучения и самостоятельной проработки учебного материала с позиции речевого партнера, представителя иноязычной культуры и профессионала, что, в свою очередь, создаёт предпосылки для самостоятельной работы над языковым материалом; индивидуализирует обучение и обеспечивает условия для его вариативности; интенсифицирует процесс обучения за счет позиции консуль-

танта; усиливает интерактивность обучения, которая предполагает как обмен информацией между участниками коммуникации, так и их совместную деятельность; имитирует с помощью информационных носителей речевой диалог; стимулирует самоорганизацию учебной деятельности обучающихся в процессе изучения иностранного языка.

Процесс реализации вышеназванных факторов готовности преподавателя иностранного языка к профессионально значимой, информационно насыщенной коммуникации со студентами взаимосвязан с системно-деятельностной образовательной самореализацией личности, основой которой является качество социально-профессиональной мобильности, проявляемой обучающимися в ходе взаимодействия с источниками профессиональной культуры. Обучающиеся встречаются с качественно иными параметрами определения смысла и направленности их деятельности. Одной из основных характеристик качества профессиональной подготовки студентов является их готовность к проявлению в учебной деятельности универсальных учебных действий, в частности цифровых компетенций.

Это позволяет студентам в современных условиях многоуровневого образования преодолевать коммуникационные барьеры, возникающие в процессе освоения незнакомых и сложных лингвистических и паралингвистических особенностей иноязычной культуры, вне познания которой невозможна компетентная подготовка студентов к избранному виду профессиональной деятельности; культурного соотнесения привычных и приобретаемых культурных ценностей, адаптации к новым социокультурным условиям жизнедеятельности в образовательном пространстве вуза; интегративного вхождения в процесс иноязычной цифровой самоорганизации на основе реализации совокупности универсальных действий.

5. Универсальные учебные действия как фактор эффективности культурно-смысловой самоорганизации студентов в условиях цифровой трансформации лингвистического образования

Готовность студентов к проявлению универсальных учебных действий формируется, прежде всего, в процессе их смыслообразующей профессионально-языковой подготовки.

Исследование показывает, что в процессе профессионально-языковой подготовки студентов на основе смыслообразующего обучения иностранному языку возникает ряд проблемных моментов: языковой барьер, являющийся следствием низкого уровня владения иностранным языком; психоэмоциональное напряжение, вызванное сложностями в процессе его изучения.

Возникновение подобных проблемных моментов связано с недостаточным уровнем иноязычной культуры коммуникации студентов, не позволяющим им построить конструктивный профессионально значимый межкультурный диалог в системе «целеполагание – структура действия – содержание действия – коррекция действия – анализ получаемых результа-

тов», что снижает эффективность профессиональной подготовки студентов в современной цифровой модели российской системы высшего образования.

Анализ психолого-педагогических исследований свидетельствует о наличии попыток решения вопроса формирования универсальных учебных действий в процессе смыслообразующего обучения иностранному языку студентов вуза.

По мнению Е. Я. Григорьевой, изменяется стратегическая установка иноязычного образования. Оно должно подготовить обучающихся к развитию коммуникативной, лингвосоциокультурной и информационной компетентности на основе личностно-смысловой парадигмы образования, что создает реальные условия для осуществления смыслообразующего контекста (И. В. Абакумова) поликультурного образования студентов.

Различные аспекты процесса межкультурной коммуникации рассматривались в исследованиях философов (Н. А. Бердяев, В. С. Библер, Д. С. Лихачев и др.), педагогов (Е. И. Пассов, В. В. Сафонова и др.), психологов (Г. М. Андреева, Б. А. Жигалева, И. А. Зимней, В. Г. Крысько и др.), филологов (В. И. Карасик, С. Г. Тер-Минасова и др.).

Проблемы смыслообразующего использования дидактических методов на основе технологии метапроектного обучения исследовали И. В. Абакумова, П. Н. Ермаков, И. А. Рудакова, В. Я. Ступаков, К. Ю. Колесин.

В исследованиях И. В. Абакумовой, И. Е. Нестеренко, И. А. Рудаковой, В. Я. Ступакова и др. показана роль учебной задачи в формировании универсальных учебных действий студентов в процессе смыслообразующего обучения иностранному языку. А. А. Вербицкий, П. Н. Ермаков исследуют системы смыслообразующего контекста, призванные формировать смысловые конструкторы в профессиональном успехе личности; создание условий по формированию смысловой саморегуляции и развитию у студентов универсальных учебных действий в процессе самостоятельного овладения иностранным языком при психолого-педагогическом и методическом сопровождении развития личностного смысла овладения иностранным языком, что актуально в процессе иноязычной цифровой коммуникации.

Концептуальное и опытно-экспериментальное обоснование возможности сопровождения развития личностного смысла овладения иностранным языком опирается на:

– лингвистические и психолингвистические исследования, посвященные проблемам обучения и овладения иностранным языком (Ю. Г. Александров, Е. В. Арцишевская, Б. В. Беляев, И. Л. Бим, И. А. Зимняя, М. К. Кабардов, Г. А. Китайгородская, Ю. Лавикайнен, Т. К. Цветкова, У. Кивег, Т. Роджерс, М. Самс, Т. Смит);

– концептуальные идеи личностно-ориентированного обучения (Н. Г. Алексеев, Е. В. Бондаревская, Н. В. Кузьмина, И. С. Якиманская и др.);

– положения компетентностного подхода (В. И. Байденко, А. А. Вербицкий, Э. Ф. Зеер, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, А. В. Хуторской и др.);

– результаты исследований в методике преподавания иностранных языков (Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Р. П. Мильруд, Е. И. Пассов и др.);

– теории взаимодействия преподавателя и студентов (А. А. Бодалев, А. А. Вербицкий, А. Н. Леонтьев, В. А. Сластенин и др.);

– концепции и модели речевой деятельности на родном и иностранном языках (Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия и др.);

– концепции и модели развития универсальных учебных действий в процессе образования личности (В. В. Сериков, А. В. Хуторской, И. С. Якиманская) (Зимняя 1978, Леонтьев 2006).

Несмотря на значительные результаты, достигнутые современной отечественной педагогикой в изучении проблем смыслообразующего обучения студентов иностранному языку, ряд вопросов теоретического плана в аспекте реализации системно-деятельностного и компетентностного подхода к смыслообразующему развитию готовности студентов к реализации универсальных учебных действий остается нерешенным, в связи с чем в образовательном процессе, в который включены студенты, возникают определенные противоречия между внедрением новых образовательных стандартов высшего профессионального образования и отсутствием интерактивных цифровых педагогических технологий, направленных на развитие культуры коммуникации студентов на основе смыслообразующего развития готовности студентов к реализации универсальных учебных действий.

Формирование универсальных учебных действий студентов в процессе смыслообразующего цифрового обучения иностранному языку обусловливается необходимостью становления культуры личности и развития ее готовности к личностной и профессиональной коммуникации в иноязычной среде, которая формируется в процессе интерактивного участия студентов в учебной деятельности, а также образовательных учреждений в ходе компетентностного и системно-деятельностного взаимодействия преподавателя вуза со студентами, представляющими различные культуры.

Опираясь на исследование И. В. Абакумовой, Я. Л. Коломинского, О. А. Оберемко, С. Г. Тер-Минасовой, А. П. Садохина, логические законы построения дефиниций, мы определили понятие «универсальные учебные действия» в широком и узком смысле. В широком значении: способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального и профессионального опыта в дидактическом информационном насыщении. В узком: совокупность дей-

ствий студента, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную и профессиональную компетентность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая цифровую организацию этого процесса.

Владение студентами УУД проявляется как готовность студентов реализовать универсальные учебные действия в учебной деятельности, проявляя владение средствами коммуникации, способами деятельности и коммуникативными характеристиками личности, позволяющими осуществлять самокоррекцию коммуникативной деятельности с целью преодоления личностных, регулятивных и саморегуляционных, познавательных, коммуникативных и лингвистических различий партнеров по информационно насыщенному общению.

В частности, готовность студентов реализовать коммуникативную культуру в процессе профессионально направленной учебной деятельности и социализации проявляется во владении средствами коммуникации, способами деятельности и коммуникативными характеристиками личности, позволяющими осуществлять самокоррекцию коммуникативной деятельности с целью преодоления этнокультурных, психологических и лингвистических различий партнеров по цифровому и дистанционному общению.

Аналогично в процессе исследования определялись другие ключевые понятия. Так, например, технология реализации студентами универсальных учебных действий в учебной деятельности понимается как процесс и результат приращения у них языковых знаний и соответствующих им речевых умений и навыков, развитие способности к использованию иностранного языка как средства преодоления барьеров цифровой коммуникации, становление готовности вступать в межкультурную и профессионально значимую коммуникацию.

С точки зрения А. Н. Новикова, В. В. Краевского, В. А. Сластенина, определение структуры любого явления или процесса позволяет обозначить его содержание и разработать модель реализации универсальных учебных действий в учебной деятельности и социализации. Исходя из этого, на основании определенной структуры универсальных учебных действий студентов выявлено их содержание и представлено теоретическое обоснование модели формирования универсальных учебных действий студентов в процессе смыслообразующего обучения иностранному языку.

Методологическими основаниями разработанной модели формирования универсальных учебных действий студентов являются коммуникативный, социокультурный, компетентностный и системно-деятельностный подходы в контексте интерактивного взаимодействия преподавателя иностранного языка и студентов, позволяющие дополнить методологическую односторонность каждого из представленных подходов с целью выработки более целостной модели развития изучаемого свойства, учитывающей по-

следний опыт структурирования профессионально-педагогического образования.

Целевой компонент модели определялся с учетом научного прогнозирования позитивного изменения уровня сформированности УУД студентов и фактически сложившегося качества процесса их языковой подготовки. Реализация целевого компонента любого исследуемого процесса, с точки зрения В. В. Краевского, А. Я. Найн, А. Н. Новикова и др., основана на структурно-содержательном наполнении исследуемого процесса.

Реализация содержания процесса формирования универсальных учебных действий студентов в процессе смыслообразующего обучения иностранному языку предполагает достижение обучающимися уровня персонификации: ценностно-смысловой личностной значимости иностранного языка как средства продуктивной профессиональной самореализации, позволяющего осуществить целостный межкультурный и иноязычный профессиональный диалог.

Для решения поставленных целей и задач использовались следующие методы исследования:

- *педагогические* (включенное наблюдение, тестирование, анкетирование, беседа, моделирование коммуникативных ситуаций, дидактическая игра);

- *психологические*: определение уровня общительности (тест В. Ф. Ряховского), диагностика экстравертированности-интравертированности (личный опросник Г. Айзенка), эмпатии (методика А. А. Меграбяна), рефлексии (методика А. В. Карпова);

- *статистические* методы обработки полученных данных (шкала балльных оценок, шкала отношений, критерий Пирсона).

Исходным моментом опытно-экспериментальной работы явилась диагностика уровня сформированности УУД студентов, результатом которой стало выявление различий в низких и средних показателях их развития культуры. Результаты констатирующего эксперимента показали, что большинство студентов обладают низким уровнем сформированности УУД (уровень идентификации) (73 %), средний уровень (уровень индивидуализации) продемонстрировали 21 % студентов экспериментальной группы, высоким уровнем развития (уровень персонификации) характеризуется 6 % опрошенных.

Для диагностики развития культуры коммуникации иностранных студентов использовалась совокупность теоретически обоснованных критериев и параметров (Б. А. Жигалев, А. И. Зимняя, Р. Я. Каримов и др.)

На основе названных выше исследований в совокупность критериев, определяющих развитие культуры коммуникации иностранных студентов, были включены следующие компетенции: лексическая, фонетическая, грамматическая, социолингвистическая, социокультурная, дискурсивная, социально-психологическая, цифровая.

В процессе констатирующего эксперимента выделены высокий (персонификация), средний (индивидуализация) и низкий (идентификации) уровни сформированности УУД студентов. Так, например, лишь 14 % студентов проявляли высокий уровень лексической компетенции, лишь 7 % студентов проявили высокий уровень фонетической и грамматической и дискурсивной компетенции, лишь 5 % студентов обладают высоким уровнем социолингвистической, социокультурной и социально-психологической компетенцией; 43,7 % студентов проявили средний уровень готовности реализовать цифровые компетенции в контексте культурно-смысловой самоорганизации.

Подобные результаты свидетельствовали о необходимости реализации разработанной модели формирования УУД в процессе смыслообразующего обучения студентов иностранному языку, которая была апробирована в ходе формирующего эксперимента.

На формирующем этапе эксперимента в традиционный образовательный процесс по обучению иностранному языку были внесены изменения в организацию и проведение учебных занятий, стратегию преподавания и технологию взаимодействия со студентами:

- проведение в рамках дисциплины «английский язык» воспитательных бесед по проблеме формирования УУД, обсуждение актуальности поставленной проблемы и поиск путей ее решения;

- внедрение игровых и проектных технологий в образовательный процесс по дисциплине «английский язык»;

- проведение занятий на основе методики сказкотерапии, арт-терапии (М. С. Бережная, Е. Е. Сапогова, Э. Эриксон);

- включение в учебные занятия по практической грамматике английского языка элементов музыкотерапии;

- организация внеучебной деятельности студентов на основе дискуссионных форм взаимодействия в рамках работы студенческого клуба на основе офлайн и онлайн цифрового моделирования.

Реализация разработанной модели формирования УУД студентов потребовала также и корректировки механизмов взаимодействия преподавателей иностранного языка и студентов. С учетом коммуникативной, социокультурной и компетентностной основы взаимодействия преподавателей и студентов в контексте смыслообразующего информационно насыщенного обучения иностранному языку педагог выступал не в роли основного источника знаний, а в качестве консультанта, задающего вектор интеллектуального, профессионального и духовного развития студентов, ориентируя студентов на творческую самореализацию в учебной деятельности, обеспечивающего педагогическое и психологическое сопровождение процесса цифрового формирования УУД студентов.

Взаимодействие преподавателя и студентов носило партнерский характер. Преподаватель формулировал проблему, поиск решения которой

осуществлялся в дискуссионной форме. Особое внимание уделялось развитию способности студентов конструктивного решения проблемных ситуаций на компромиссной основе. Когнитивно-личностное взаимодействие преподавателя и студентов было организовано на основе сотрудничества, что предполагало ориентацию на личность студента и перспективы ее развития.

Продуктивность учебных занятий в контексте формирования УУД студентов обеспечивалась за счет реализации следующего алгоритма дидактических действий:

1. Обеспечение студентов цифровой информацией и знаниями о технологии формирования УУД и их роли в смыслообразующей учебной деятельности.

2. Систематизация учебного материала в тематические блоки, включающие в себя языковой, речевой, социокультурный и коммуникативный аспекты. Языковой аспект проявлялся в системе грамматических конструкций, лексических единиц и фонетических моделей, необходимых студентам для реализации продуктивной коммуникации в рамках изучаемого тематического блока. Речевой и социокультурный аспект представлял собой комплекс текстовых, аудио- и видеоматериалов, обеспечивающих студентов знаниями о лингвокультурных особенностях страны изучаемого языка и стимулирующих развитие необходимых компетенций в различных видах речевой деятельности в рамках заданной темы. Коммуникативный аспект включал в себя совокупность речевых клише, моделей цифрового лингвоповедения, коммуникативных техник, характерных для общения в рамках коммуникативных ситуаций, заданных изучаемым тематическим блоком.

3. Ознакомление студентов с языковым материалом, обеспечивающим продуктивное коммуникативное взаимодействие в процессе общения в рамках заданного тематического блока; закрепление новых лексико-грамматических конструкций и фонетических моделей в индивидуальных формах работы в аспектных и условно-речевых упражнениях.

4. Активизация новых грамматических форм и лексических единиц в проектных технологиях (грамматические, лексические, дидактические игры) в парных и групповых формах работы.

5. Реализация тренинговых офлайн и онлайн технологий для смыслообразующего формирования УУД студентов.

6. Применение сказкотерапии, арт-терапии в целях совершенствования навыков эмпатии и рефлексии, развития когнитивной, коммуникативной и эмоционально-волевой сфер личности студентов.

7. Снятие психоэмоционального напряжения посредством музыкотерапии и технологии саморегулирования.

8. Организация самостоятельной работы студентов на основе проектной методики. Для выполнения проектов студенты делились на группы.

Подобная методика позволяла стимулировать развитие компетенций когнитивно-личностного взаимодействия между представителями разных уровней сформированности УУД и становление ценностного отношения к общению как способу совместного решения проблемных ситуаций.

9. Практическая реализация полученных языковых знаний, сформированных умений и компетенций коммуникативного взаимодействия в дискуссионных формах работы: дискуссиях, дебатах в офлайн и онлайн-форматах с помощью цифровых технологий обучения.

Реализация опытно-экспериментального обучения, направленного на смыслообразующее формирование УУД в условиях цифровизации образования явилось для студентов стимулом к изменению способов их саморегуляционной деятельности. Инновационные технологии, использование которых предусматривает разработанная нами модель смыслообразующего формирования УУД, позволили стимулировать познавательную и творческую активность студентов, актуализировать их опыт взаимодействия. Основу познавательной деятельности студентов составили принципы творческой активности, саморегуляционности, коммуникативной направленности обучения.

По итогам контролирующего этапа эксперимента мы получили следующие данные: в результате обучения студентов экспериментальной группы на основе разработанной дидактической модели количество студентов с уровнем идентификации уменьшилось до 30 %. Количество студентов с уровнем персонификации возросло более чем в два раза. Количество студентов с уровнем индивидуализации увеличилось на 15 %, что свидетельствует о положительной динамике смыслообразующего формирования УУД студентов в процессе обучения иностранному языку экспериментальной группы; на 11,4 % возросло число студентов с высоким уровнем готовности к реализации цифровых компетенций в контексте культурно смысловой самоорганизации.

Показатели по низкому уровню формирования УУД студентов контрольной группы уменьшились на 8 %, показатели по среднему уровню возросли на 2 %, по высокому уровню – на 6 %, что демонстрирует недостаточную динамику исследуемого процесса на основе традиционной модели языковой подготовки.

В Таблице 1 приводятся итоговые результаты диагностического и контролирующего этапа эксперимента по уровню формирования УУД.

Таблица 1. *Результаты эксперимента по смыслообразующему формированию УУД.*

Группа	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
Уровень	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента

Персонализации Высокий	16 %	32 %	15 %	17 %
Индивидуализации Средний	23 %	38 %	24 %	26 %
Идентификации Низкий	61 %	30 %	71 %	57 %

В целях доказательства достоверности разработанной модели формирования УУД студентов в процессе смыслообразующего обучения иностранному языку студентов были использованы методы математической статистики. Для оценки достоверности различий мы использовали критерий χ^2 – Пирсона. Так как полученное до начала формирующего этапа эксперимента $\chi^2_{\text{конст}} \leq \chi^2_{0,05}$, можно констатировать, что распределение студентов экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности УУД до начала формирующего этапа эксперимента существенно не отличается.

После проведения эксперимента $\chi^2_{\text{контр}} \geq \chi^2_{0,05}$. Можно утверждать, что уровень сформированности УУД студентов в экспериментальной группе выше, чем в контрольной, что доказывает статистическую значимость данных, полученных в ходе эксперимента.

6. Выводы и перспективы исследования

Готовность студентов к интерактивной поисковой учебной деятельности как основы их культурно-смысловой самоорганизации в условиях цифровой трансформации лингвистического образования реализуется на способности реализовать универсальные учебные действия в профессионально значимой учебной деятельности. Проявляя высокий уровень универсальных учебных действий, в частности цифровых; владение средствами коммуникации, способами деятельности и коммуникативными характеристиками личности, позволяющими осуществлять самокоррекцию коммуникативной деятельности с целью преодоления личностных, регулятивных и саморегуляционных, познавательных, коммуникативных и лингвистических различий партнеров по общению на основе интерактивной культурно смысловой самоорганизации, студенты реализуют культурно-смысловую самоорганизацию личности в условиях цифровой трансформации лингвистического образования, если:

1. Формирование УУД студентов вуза факультета понимается как приращение у них языковых знаний и соответствующих им речевых умений и навыков, развитие способностей к использованию иностранного языка как средства преодоления коммуникативных барьеров в процессе профессионально направленной цифровой офлайн и онлайн учебной коммуникации.

2. Формирование УУД студентов должно рассматриваться как одна

из целей их профессиональной подготовки, так как готовность реализовать УУД позволяет реализовать полученные профессионально значимые знания, умения и компетенции в процессе коммуникативного офлайн и онлайн-взаимодействия с партнером по общению, что лежит в основе успешности будущей профессиональной деятельности студентов.

3. Проведенная опытно-экспериментальная работа показала, что эффективное формирование УУД студентов в процессе смыслообразующего обучения иностранного языка требует совершенствования каждого из составляющих ее структуру компонентов. Это обусловило необходимость разработки модели, направленной на расширение опыта офлайн и онлайн коммуникативного взаимодействия, формирование коммуникативной и общекультурной компетенции как компонентов УУД.

4. Эффективность реализации модели формирования универсальных учебных действий студентов определяется следующими *педагогическими условиями*:

- создание цифровой интерактивной развивающей среды, предполагающей необходимость и возможность социокультурного развития универсальных учебных действий студентов в контексте развития коммуникативной, лингвосоциокультурной и информационной компетентности на основе личностно-смысловой парадигмы образования, осуществляемой в офлайн и онлайн-форматах;

- готовность преподавателя к реализации социокультурного, контекстного, системно-деятельностного, коммуникативного, цифрового и компетентностного подходов к обучению иностранному языку;

- формирование готовности студентов к проявлению внутренней мотивации, активности и самостоятельности к изучению иностранного языка на основе реализации системно-деятельностного и компетентностного подходов в процессе цифрового взаимодействия преподавателя иностранного языка и студентов;

- учет индивидуально-психологических и этнокультурных особенностей студентов в процессе изучения иностранного языка, направленного на развитие их готовности к реализации универсальных учебных действий в ходе цифровой организации учебной деятельности.

5. Критериями эффективности формирования универсальных учебных действий студентов в процессе смыслообразующего обучения иностранному языку являются: лингвистический, социокультурный и дискурсивный.

Перспективы дальнейшего изучения проблемы связаны с поиском эффективных технологий смыслообразующего формирования культурно-смысловой самоорганизации личности в условиях цифровой трансформации лингвистического образования на основе развития УУД как компонента профессиональной деятельности; концептуальным и опытно-экспериментальным обоснованием модели реализации цифровых универ-

сальных учебных действий студентов в процессе овладения иностранным языком на профессиональном уровне в ходе взаимосвязанных процессов офлайн и онлайн коммуникации.

© Сохранов-Преображенский В. В.

Список литературы

- Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование. М.: Мысль, 1979.
- Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991.
- Зимняя И. А. Понимание как результат рецептивных видов речевой деятельности // Психология и методика обучения чтению на иностранном языке: сб. науч. тр. М.: МГПИИЯ им. М. Тореза, 1978. Вып. 130. С. 3–12.
- Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. М.: КомКнига, 2006.
- Леонтьев А. Н. Философия психологии: из научного наследия / Под ред. А. А. Леонтьева, Д. А. Леонтьева. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994.
- Петрякова С. В., Еськин Д. Л., Жукова П. Н. Развитие личности в среде электронного обучения // Современные проблемы науки и образования. Иваново: Олимп, 2017. № 6.
- Франкл В. Э. Воля к смыслу. М.: Изд-во: Альпина нон-фикшн, 2018.
- Хуторской А. В., Кулешова Г. М., Шерстова Е. В. Типы учебных взаимодействий в дистанционном профильном обучении [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». 2015. №1. URL: <http://eidos.ru/journal/2015/100>.

Глава XII

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ, ВЫЯВЛЕНИЕ И ПРОФИЛАКТИКА ОШИБОК В РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА (НА МАТЕРИАЛЕ ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ)

1. Введение

Изучение ошибок в речи изучающих иностранный язык является важным аспектом теории и методики преподавания. Как в России, так и за рубежом, усиливается интерес к данному направлению в рамках лингвистических наук, появляются новые методы и перспективы исследования и применения полученных данных. Однако такие исследования все еще остаются недостаточно востребованными специалистами в области методики преподавания.

Изучение природы ошибок, возможности и целесообразности их устранения происходило параллельно с развитием различных подходов к изучению языка в целом – традиционного, бихевиористского, нативистского, интеракционистского, коммуникативного и др. Так, можно выделить российские исследования в рамках общей теории ошибок, психолингвистические работы в целом, многие из которых представляют собой классические фундаментальные исследования (Белянин 2003; Ейгер 1990; Залевская 2009; Зимняя 1991; Красиков 1980; Леонтьев 1970; Цейтлин 1982), в том числе направленные на выявление причин появления ошибок (Богин 1965), исследования внешней и внутренней интерференции (Павлова 1968). Ряд работ посвящен созданию типологии ошибок (исходя из разных параметров: типичности, частотности и др.) (Филатов 1994). Рассматривались разнообразные аспекты ошибок в конкретных условиях проявления и применительно к разным языкам. Так, ошибки изучались как в письменной, так и в устной речи обучающихся, в школе и в вузе, в подготовленной и неподготовленной речи и т. д. (Волынцева 2011; Голяндина 1991; Ивицкая 1995; Мильруд, Кондакова 2007).

В зарубежных работах больше прослеживается педагогическая, дидактическая и методическая проблематика. Достаточно подробно разработаны вопросы интерференции, анализа и классификации ошибок при обучении иностранному языку: классификации и обобщения ошибок (Chandler 2003; James 1998; Truscott 2008), устного и письменного исправления (Bitchener, Knoch 2010; Ellis 2010), индивидуальных ошибок в процессе изучения иностранного языка (Ellis, Barkhuizen 2005), моделирования ошибок студентов (Ellis, Barkhuizen 2005), анализа уровня сформированности иностранного языка, промежуточного языка (Arabski 1981; Ellis, Barkhuizen 2005), влияния параллельно изучаемых пар иностранных языков друг на друга (Watanabe, Swain 2007).

«Ошибка» как лингводидактический термин в англоязычной литературе передается эквивалентами *error* и *mistake*. Эти термины либо используются как синонимы, либо им приписываются отличительные характеристики. Чаше под *mistake* понимается ошибка, которую, в случае указания на ошибку преподавателем, обучающиеся могут исправить; под *error* понимаются случаи, когда ошибка связана с явлением, правилом, которое еще не было объяснено.

Исправление ошибок интерпретируется как реакция преподавателя на некорректное использование лингвистических форм в устной или письменной речи, целью которой является предоставление информации о совершенной ошибке. Виды исправлений классифицируются по типу речи, в котором они употребляются – устному или письменному.

В целом при рассмотрении ошибок изучаются следующие аспекты: тип обратной связи, тип ошибки, тип взаимодействия, вид исправления (устный или письменный, с помощью компьютера и без), контекст, цель обучения, вид учебной деятельности, поведенческая, когнитивная, аффективная, социальная характеристики: возраст, память, когнитивный стиль, мотивация, тип личности, пол, предпочтения, убеждения, уровень знания языка, влияние родного языка, других иностранных языков, целевые установки обучающегося, тревожность, умственные способности (Чикнаверова 2018a).

Анализ степени изученности данной проблемы показывает, что исследования ведутся на стыке лингвистических дисциплин, применяются разнообразные возможности сбора и анализа информации. Отношение к значимости ошибок и их исправлению как раньше, так и сейчас могут существенно отличаться. Тем не менее в той или иной степени ошибки изучались и изучаются в рамках всех основных лингвистических и психолингвистических теорий.

Однако в преподавании иностранных языков, в большей степени в России, недостаточно используются данные, полученные в рамках лингвистических и смежных исследований, в частности в рамках психолингвистики, в большей степени разрабатываются психолого-педагогические аспекты данной проблематики (Панфилов, Панфилова, Газизова 2015). Помимо этого, большинство исследований в экспериментальной части опирается на материал языка для общих целей. В связи с таким состоянием разработанности проблемы целью нашего исследования явилось обоснование необходимости и целесообразности применения методов и данных смежных лингвистических наук при разработке различного уровня курсов обучения иностранному языку для специальных целей на примере юридического перевода.

В рамках данной главы будут обозначены возможности прогнозирования, выявления, классификации и профилактики ошибок в речи изучающих иностранный язык в лингводидактическом аспекте.

В рамках нашего исследования под ошибкой понимается лингвистическая форма или сочетание форм, которые в одном и том же контексте и в одинаковых условиях речепроизводства не будут произведены носителями соответствующего языка (James 1998). Критерии, которых мы придерживались включают: соблюдение грамматических норм (грамматических правил), целесообразность (возможность использования в определенном ситуационном контексте), правильность (соблюдение нормативных стандартов), отступления (намеренное нарушение языкового кода и другие отступления, связанные с прагматикой) (James 1998: 64).

2. Результаты исследования и обсуждение

2.1. Причины ошибок и их прогнозирование

Для профилактики ошибок обучающихся в рамках соответствующего курса обучения иностранному языку необходимо соблюдение ряда этапов, а именно:

- предварительный анализ языкового материала с целью выявления сложностей предъявляемого материала и трудностей, которые могут испытывать обучающиеся;
- введение пропедевтического этапа, позволяющего провести профилактику ошибок, с учетом имеющихся данных, а также на основе оценки накопленного языкового и речевого опыта обучающихся;
- введение собственно обучающего этапа и контрольный замер фактических ошибок в ходе обучения;
- сравнение прогнозируемых и фактических ошибок обучающихся;
- использование полученных в результате сравнения данных при разработке очередного пропедевтического курса.

В контексте описываемого подхода введению определенного курса обучения должна предшествовать разработка классификации трудностей и прогнозирование ошибок студентов. На данном этапе необходимо принимать во внимание объективные сложности языкового материала, предстоящего изучению, отличительные характеристики изучаемого и родного языка (в России это, как правило, так, в связи с тем, что использование языка посредника встречается редко) в рамках обозначенного материала. При прогнозировании ошибок также необходимо учитывать психофизиологические и когнитивные особенности обучающихся определенной культуры и возраста. Индивидуальные трудности при этом учесть затруднительно, с этой целью возможно повышение сознательности обучающихся и индивидуальные консультации. При необходимости выявленные трудности и сложности можно далее классифицировать по отдельным видам речевой деятельности.

В рамках ранее проводимых нами исследований (Чикнаверова 2011, 2018а, 2018б) были определены основные причины ошибок при обучении юридическому английскому языку, в частности юридическому переводу. К ним относятся:

1. Внутриязыковая интерференция, в частности влияние предшествующего или параллельного курса иностранного языка для общих целей.

2. Межъязыковая интерференция, вызванная отличительными особенностями родного и иностранного языка.

3. Сложности языкового материала, не зависящие от родного языка обучающихся.

4. Отдельные индивидуальные трудности.

Далее остановимся на ошибках, которые можно спрогнозировать в связи с обозначенными выше факторами.

Первый блок ошибок вызван внутренней интерференцией, а именно влиянием ранее пройденного и/или параллельного курса иностранного языка для общих целей. В рамках данного курса вырабатываются установки, привычки, ожидания, которые могут оказывать сдерживающее влияние при обучении иностранному языку для специальных целей и профессионально-ориентированному переводу. Большая часть ошибок – лексические или лексико-грамматические. Они вызваны такими явлениями, как: омонимия и полисемия, паронимия, сочетаемость слов. Нередко профессионально-ориентированная лексика совпадает с общеупотребительной лексикой и уже знакома обучающимся из курса языка для общих целей. Случаи многозначности данной лексики, наличие омонимов или омографов приводят к сбою в интерпретации и переводе данных лексических единиц. Паронимы также достаточно часто встречаются и в курсе языка для общих целей, однако в юридических текстах попадают чаще в ключевых позициях на уровне словосочетания и текста.

Следующий блок включает ошибки, вызванные межъязыковой интерференцией. Синтаксис русского и английского языков существенно отличается, в связи с этим межъязыковая интерференция в значительной мере проявляется на уровне перевода предложения и сложного синтаксического целого. Это, прежде всего, касается применения необходимых трансформаций, а именно: изменения порядка слов, всевозможных перестановок, замены членов предложения, смены сказуемых или подлежащих, изменения всей структуры предложения, например, при переводе сложноподчиненных предложений, содержащих *until, provided, when, if*, добавления и/или опущения слов, использования определенных синтаксических конструкций, членения и объединения предложений.

На уровне грамматики наиболее частотные ошибки касаются использования множественного и единственного числа, артиклей и предлогов.

Перевод многозначных слов, терминов и неправильный выбор контекстного значения слова вызван и межъязыковой интерференцией.

Многозначные термины, значения которых приводятся в словаре, зачастую переводятся без учета контекста, возможны ошибки прямого лексического переноса с родного языка и использование ложных когнатов.

Наиболее трудноискоренимыми ошибками, вызванными межъязыковой интерференцией, признаются ошибки, связанные со структурной сочетаемостью. К ним относится сочетаемость глаголов с существительными и прилагательных с существительными. Например, *abandon* (гл.) («покидать», «оставлять»): *to abandon an action* – «отказаться от действий»; *award* («присуждение», «присуждать что-либо»; «награждать чем-либо»): *to award a contract* – «получить право заключения договора» (Чикнаверова 2018б).

Обнаруживаются случаи изменения значения одного из прилагательных в словосочетаниях: *good and marketable title* – первое прилагательное переводится студентами как «хороший», а не «безупречный». Очередная зона ошибок – перевод атрибутивных словосочетаний «существительное + существительное»: *insurance policy* может восприниматься как «политика страхования», а не «страховой полис, договор страхования»; *a trust deed* – «доверенный поступок», а не «договор доверительного управления» (Чикнаверова 2018б).

Перевод синонимов, не имеющих аналогов в родном языке, представляет дополнительную трудность, особенно перевод парных словосочетаний типа «*jointly and severally*», «*null and void*». Данная проблема не снимается в рамках курса общего языка, так как подобные словосочетания практически не встречаются в рамках данного курса (Чикнаверова 2018б).

Очередная причина сбоев и ошибок – неспособность сопоставлять социокультурно-окрашенные единицы в родном и изучаемом иностранном языке. Например, при определении лакун (*Equity, barrister*), полных и частичных эквивалентов (*agreement, damages, registrar of companies, tort, misrepresentation*), при установлении ассоциативных связей (аналоги и различия) (Чикнаверова 2018б).

Здесь также возможны ошибки морфологического порядка, связанные с неспособностью преобразования местоимений, замены прилагательных наречиями / существительных глаголами, замены личных форм причастием, замены грамматического времени, осуществления словообразовательных трансформаций.

Далее мы выделили индивидуальные трудности и объективные сложности юридического перевода. Трудности определяются темпераментом, вниманием, продуктивностью вербальной памяти, уровнем произвольной памяти, объемом кратковременной памяти, запоминанием слов с установкой, без установки, осмысленностью / неосмысленностью запоминания, производительностью (количество знаков / продолжительность зву-

чания), уровнем ригидности, эмоциональной возбудимости, темпом реакции, активности, восприятия (уровень приема информации).

К сложностям языкового материала, не связанным с интерференцией родного языка обучающихся, мы относим:

громоздкие синтаксические конструкции, устаревшую лексику, распространенные предложения длиной в один абзац и даже страницу, распространенность однородных членов предложения, наличие особых способов связи внутри предложения и управления глаголов, падежной связи, выраженной предлогами, наличием клише и фреймовых конструкций, большое распространение синонимов, многозначных терминов, особенности сочетаемости слов.

По характеру прогнозируемые ошибки можно отнести к следующим: ошибки, связанные с несоответствием ранее полученной информации и новой информации; ошибки установки (ложное прогнозирование, ложные ассоциации, ложная апперцепция), неправильного обобщения особенностей языковых явлений или правил изучаемого языка; неумение применять правила; неумение анализировать языковые явления; ошибки персеверации; неправильное восприятие контекста фразы; ошибки, вызванные интерференцией; образование ложных автоматических связей; пропуск элементов, прибавление (эпентеза, прибавление слов, неправильная комбинация), неправильный выбор (замена фонем, суффиксов, окончаний и др.), неправильный порядок элементов (фонетический, морфологический, синтаксический уровень).

2.2. Выявление ошибок

С учетом спрогнозированных сложностей, трудностей и определяемых ими ошибок вводится этап пропедевтики, позволяющий предупредить определенный процент ошибок при продолжении обучения. Собственно обучающий этап позволяет выявить оставшиеся проблемные зоны, несформированные автоматизмы, репрезентативность ошибок определенного типа.

Проведенное нами исследование фактических ошибок студентов 2 курса после вводного курса юридического перевода (Чикнаверова 2011; Chiknaverova 2018a) выявило наиболее частотные систематические ошибки. Среди грамматических ошибок были обнаружены: передача предложно-падежных конструкций, модальных глаголов, множественного числа; использование значимых артиклей, предлогов, конструкции с *there / here*; ошибки, связанные с особыми случаями использования множественного и единственного числа; ошибки структурной сочетаемости. На уровне синтаксиса это в основном неиспользование перестановок, замены членов предложения, изменения порядка слов, смены предикатов, преобразования активных конструкций в пассивные, членения / объединения предложений, замены типа синтаксической связи, опущений / дополнений. На морфологическом уровне ошибки вызваны неприменением преобразования место-

имений, замены прилагательных наречиями и существительных глаголами, замены личных форм причастием, грамматической замены числа, замены грамматического времени, словообразовательных трансформаций. Среди лексических выделены неправильный выбор значения многозначного слова, синонимов, использование ложных когнатов.

Кроме прямой маркировки ошибок, содержащихся в устной и письменной речи, возможно применение направленной ассоциативной методики. При этом отбирается типичная лексика, в нашем случае это юридические термины (обозначающие общие юридические понятия и отраслевые термины), общеупотребительная лексика, имеющая отношение к юридическим аспектам по признаку их частотности.

Ассоциативный анализ позволяет определить проблемные зоны на уровне понимания слов / словосочетаний. Анализ синтагматических ассоциаций выявляет проблемы с подбором свободных словосочетаний, фразеологизмов, фразовых глаголов, идиом и других устойчивых сочетаний.

Анализ на уровне парадигматических связей в большей степени характеризует умения сопоставлять и противопоставлять синонимы, антонимы, смежные понятия и концепции. Так, умения студентов ассоциативно выстраивать синтагматические и парадигматические связи являются показательными, позволяют определить сбои в построении логических цепочек, установлении синтаксических связей, пробелы в лексике и грамматике (Чикнаверова 2012).

Проведенное обучение (Чикнаверова 2011, 2012; Chiknaverova 2018b) позволило определить основные причины сбоев, приводящие к ошибкам на уровне получения, хранения, восстановления, использования, метапознания. На уровне получения – это сбои восприятия; на уровне хранения – мнемонические сбои; на уровне восстановления – нарушение сочетаемости, разнонаправленное неконтролируемое внимание на разных уровнях восприятия иноязычной информации, конструктивная перегруженность, интерференция; на уровне использования – модификация значения слова, нарушение сочетаемости, модификация синтаксических конструкций, социокультурный, социолингвистический пробелы; на уровне метапознания – недостаточный уровень развития мотивации, саморегуляции, самооценивания, самоорганизации, отсутствие опыта.

В целом анализ показывает, что традиционно при обучении уделяется недостаточное внимание развитию умений переноса и развития значения слова. Хотя студенты обучены определению контекстного значения слова, они зачастую владеют лишь декларативными знаниями, но не могут применять приемы подбора контекстного значения слова, не способны подыскивать варианты соответствия, не содержащиеся в словаре, особенно при работе с синонимами (Чикнаверова 2018a).

Недостаточно сформированы умения работы со справочной литературой. Обнаруживаются пробелы при работе с толковыми

словарями и энциклопедиями на родном и иностранном языках. Студенты не всегда знакомы с универсальными и узкоспециальными словарями, тем, как располагается информация внутри словарной статьи, где слева заглавное слово, справа – объяснение заголовочной единицы, или перевод слова, список синонимов в зависимости от типа словаря. У них недостаточно знаний наиболее распространенных зон – грамматической, стилистической, зоны толкования, иллюстрации (цитаты, примеры в контексте), типов значения (прямое, переносное); словообразовательных гнезд, зон помет и др. (Чикнаверова 2018а).

Сопоставление прогнозируемых ошибок и реальных ошибок, допущенных студентами, показало, что в разных случаях от 80 до 85 процентов ошибок совпадают, что подтверждает целесообразность выявления причин и зон ошибок до обучения и введение соответствующего профилактического курса.

2.3. Профилактика ошибок

Мы уже описали способы анализа языкового материала, выявления сложностей и трудностей, а также прогнозирования и замера фактических ошибок в ходе обучения. Далее обозначим способы профилактики ошибок.

Более последовательного и корректного усвоения материала и формирования навыков можно добиваться благодаря специальному отбору и адаптации материала, определения его объема и последовательного увеличения незнакомой лексики.

Наиболее обобщенные рекомендации включают определение объема материала по средневысокому проценту незнакомой лексики – 4 % (при оптимальном проценте $p = 3,6\%$). По мере усвоения алгоритма работы с текстом, выработки умений саморегуляции, целеустановки, развития умений вероятностного прогнозирования процент незнакомых слов постепенно увеличивался на 0,3–0,5 %. При этом учитывается структура незнакомых слов, 2,5 до 2 % из них, в том числе понятия и категории вводятся по словообразовательному принципу пропорционально; от 2 до 2,5 % новой лексики повторяется в тексте до 10 раз в зависимости от объема текста. Такой подход позволяет развивать и отрабатывать прогностические умения, умения языковой догадки, увеличить скорость чтения, операции лингвистического анализа. При этом также необходимо учитывать словарный состав (по абстрактности, по отношению к жизненному опыту), структуру предложения; меру интереса, с которой текст воспринимается, понятийную сложность, информативность, тематику (соответствует ли она программе обучения по профилю специальности), уровень идиоматичности и экспрессивности, проблемность, возможности преобразования текста и адаптации. Рекомендуется предъявлять материал по мере прохождения студентами теоретического материала в рамках профильных дисциплин.

Необходимо целенаправленное формирование знаний. Лексические знания включают термины (общие понятия, отраслевые термины), обще-

употребительные лексические единицы, частотные в юридических текстах, однословные, атрибутивные комплексы, предложные атрибутивные словосочетания, глагольные словосочетания, лексико-фразеологические словосочетания, сочетания существительных без предлогов, сложных лексических комплексов на основе существительного, антропонимы, топонимы, латинизмы, слова в переносном значении, фразеологизмы.

Лексико-грамматические и грамматические – включают знание сочетаемости слов, согласования, управления глаголов, существительных и прилагательных, структуры предложения, порядка слов, морфологических характеристик слова, определенного набора синтаксических конструкций. К межкультурным относится совокупность фоновых знаний, необходимых для сопоставительного анализа изучаемых понятий и категорий.

Параллельно должна осуществляться отработка репродуктивных и продуктивных навыков и умений на разных уровнях (Чикнаверова 2012). Первый уровень – слова и словосочетания. Здесь учитывается лексико-грамматические навыки и умения как при работе с лексикой в контексте, так и вне контекста. При этом учитывается и уточнение значения употребляемого слова, например, расширение семантики слова и работа над новым словом с целью обогащения словарного запаса.

Уровень предложений включает восприятие предложения, выделение ядерных синтаксических структур. На данном этапе первоочередным является определение порядка слов, добавление и опущение слов, замена частей речи и членов предложения, конкретизация, генерализация, членение и объединение предложений при переводе.

Уровень абзаца / сложного синтаксического целого включает понимание смысловых отношений, объединяющих самостоятельные предложения в сложное синтаксическое целое, что подкрепляется различными средствами: лексическими (повторение в последующем предложении отдельных слов из предшествующего предложения, употребление личных и указательных местоимений, местоименных наречий *then, there* и др., выполняющих функцию особых скреп); морфологическими (соотношение видовременных форм глаголов-сказуемых в объединяемых предложениях); синтаксическими (порядок слов и предложений, союзы *but, however, notwithstanding* и другие, употребленные в присоединительном значении, параллелизм построения); ритмомелодическими (интонация частей и целого); стилистическими. На обозначенном уровне возможно определение темы, подтемы, субподтемы, микротемы.

Пятый уровень – понимание содержательной (фактуальной) информации задействует умения и навыки анализа культурологической специфики материала. На этом уровне студент демонстрирует умение распознавать развитие событий (настоящее–прошлое–будущее) и их причины. Для содержательной информации характерен смысловой инвариант. На этом уровне развиваются речевые умения, к которым относят владение различ-

ными технологиями извлечения информации из текста, их адекватное использование, механизм вероятностного прогнозирования, который проявляется на смысловом и вербальном уровнях (Чикнаверова 2012).

Отдельно хотелось бы выделить значимость семантизации для предотвращения ошибок. Психолингвистические и основанные на них методические исследования подтверждают важность разностороннего и корректного первичного ознакомления обучающихся с новым языковым и речевым материалом и иноязычным в частности. Несмотря на возможность вторичной семантизации, при первичной семантизации нельзя допустить неправильного, неточного понимания лексических единиц обучающимися, при этом необходимо как минимум сформировать когнитивную готовность к дальнейшему расширению и/или изменению значения первично введенной лексики. В связи с этим рассмотрение семантизации как способа профилактики прогнозируемых ошибок студентов представляется актуальным и своевременным (Чикнаверова 2019).

В связи с обозначенными лексическими особенностями курса юридического языка и перевода были выявлены способы семантизации лексического материала, использование которых на этапе введения лексики позволит предотвратить прогнозируемые лексические ошибки студентов. К выбранным способам семантизации были отнесены следующие: переводные – прямой перевод на родной язык (в связи с тем, что у студентов в группе разные вторые иностранные языки, они не используются в качестве языков посредников, но рекомендуется поиск эквивалентов, в случаях совпадения систем права и отдельных правовых норм в странах изучаемых / изученных вторых языков); перевод-толкование (в основном в случаях частичных эквивалентов и лакун). Среди беспереводных наиболее эффективными оказались: дефиниции, подбор синонимов и антонимов, контекстная догадка, определение значения слова на основе знакомых словообразовательных элементов, перечисление, выявление этимологии (в основном – скрытой), выявление сочетаемости, определение подчиненных слов по основному понятию и наоборот (Чикнаверова 2019).

На основе учебного материала, сформированных навыков, умений и знаний происходит приращение опыта обучающихся. Так, лексическо-грамматический и конструктивный опыт расширяется за счет пополнения словарного запаса с учетом сложности слов, выражающих парные понятия, имеющих одинаковую сочетаемость, морфологических омонимичных форм, омонимичных (и многозначных) формобразующих флексий, формообразования, распознавания и применения грамматических конструкций, перевода слов из пассивного словаря в активный, согласования слов в предложении. Функционально-стилистический опыт наращивается в результате различения стилистических особенностей, подбора языковых средств, соответствующих конкретной речевой ситуации, разграничения языкового узуса, языковой нормы и окказиональности, отклонения от нор-

мы. Лингвопрофессиональный опыт пополняется на основе распознавания и применения профессионально значимых концептов, контекстуализации сопоставительного анализа профессиональных понятий родного и изучаемого языка.

Порядок и целесообразность профилактики ошибок помимо прочего определяется тем, какой перевод осуществляют студенты, – двусторонний / односторонний, письменный / устный и т. д.

Следует также отметить, что в случае наличия пропедевтического этапа влияние вышеуказанных факторов, способствующих появлению ошибок, ослабевает, но сохраняется до конца обучения. С целью дальнейшей нейтрализации этих факторов необходимо продолжать развитие метакогнитивных, прогностических умений, умений переноса, использования справочной литературы, формирование соответствующих знаний.

3. Выводы

Теоретический и эмпирический анализ, проведенный нами за последние годы, подтверждает целесообразность и своевременность использования в современных лингводидактических исследованиях и в практике преподавания иностранных языков данных смежных лингвистических дисциплин, определяющих общие причины ошибок определенных групп обучающихся, описывающих отличительные особенности языков в рамках разных разделов и уровней, индивидуальные трудности обучения и т. д. Полученные знания следует интегрировать в уже ставшие традиционными лингво-педагогические и психолого-педагогические контексты и реализовать на часто-методическом уровне. В реальных условиях обучения необходимо прогнозировать ошибки, заниматься их пропедевтикой и развивать сознательность и самостоятельность обучающихся при изучении иностранного языка.

© Чикнаверова К. Г.

Список литературы

- Белянин В. П. Психолингвистика: Учебник. М.: Флинта: Моск. психолого-социал. институт, 2003.
- Богин Г. И. Трудности употребления лексики в устной речи и основные пути их преодоления: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1965.
- Волынцьева О. В. Речевые ошибки студентов, пути их исправления в устной англоязычной речи // Практика преподавания иностранных языков на факультете международных отношений БГУ. Минск: БГУ, 2011. С. 43–45.
- Голяндина О. П. Типология речевых ошибок учащихся при обучении французскому языку в средней школе: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1991.
- Ейгер Г. В. Механизмы контроля языковой правильности высказывания. Харьков: Основа, 1990.
- Залевская А. А. Речевая ошибка как инструмент научного исследования // Вопросы психолингвистики. 2009. № 9. С. 6–22.

- Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991.
- Ивицкая Н. Д. О наиболее типичных ошибках при изучении английского языка и некоторых путях их преодоления // Иностранные языки в школе. 1995. № 3. С. 46–52.
- Красиков Ю. В. Теория речевых ошибок: На материале ошибок наборщика. М.: Наука, 1980.
- Леонтьев А. А. О некоторых психологических особенностях усвоения ошибок (вербальная память, перевод, значение ошибок) // Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. М.: МГУ, 1970. С. 78–79.
- Мильруд Р. П., Кондакова Н. Н. Подходы к описанию и предупреждению ошибок в иноязычной речи // Иностранные языки в школе. 2007. № 1. С. 12–17.
- Павлова И. П. Методика коррекции ошибок в устной речи студентов языкового вуза. Ученые записки МГПИИЯ им. М.Тореза. Т. 44. / Под ред. В. А. Артемова и Н. И. Гез. М.: МГПИИЯ., 1968. С. 382–391.
- Панфилова В. М., Панфилов А. Н., Газизова А. И. Иноязычная компетентность как предмет исследования: теоретические подходы, сущность, структура и содержание // Фундаментальные исследования. 2015. № 2–14. С. 3164–3169.
- Филатов С. Г. Грамматико-стилистические ошибки в английской продуктивной письменной речи студентов языкового вуза. М.: МГЛУ, 1994.
- Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение: Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1982.
- Чикнаверова К. Г. Ошибки студентов при обучении юридическому переводу. Их анализ и предотвращение // Право и управление. XXI век. 2011. № 2 (19). С. 87–89.
- Чикнаверова К. Г. К проблеме определения уровня понимания текстов по юриспруденции // Право и управление. XXI век. 2012. № 2 (23). С. 83–88.
- Чикнаверова К. Г. Анализ ошибок на вводном этапе обучения юридическому переводу в вузе // Вестник Костромского государственного университета. 2018а. № 3. С. 181–187.
- Чикнаверова К. Г. Интерпретация и коррекция ошибок в речи изучающих иностранный язык. Обзор зарубежных исследований // Казанский педагогический журнал. 2018б. № 3. С. 129–136.
- Чикнаверова К. Г. Использование семантизации для пропедевтики лексических ошибок студентов при обучении юридическому английскому языку в вузе // Язык и культура. 2019. № 47. С. 277–300.
- Arabski J. (1981) Errors as Indicators of the Development of Interlanguage // *Tesol Quarterly*. Volume 15. Issue 2. P. 195–196.
- Bitchener J., Knoch U. (2010) Raising the Linguistic Accuracy Level of Advanced L2 Writers with Written Corrective Feedback // *Journal of Second Language Writing*. P. 207–217.
- Chandler J. (2003) The Efficacy of Various Kinds of Error Correction for Improvement of the Accuracy and Fluency of L2 Student Writing // *Journal of Second Language Writing*. P. 227–257.
- Chiknaverova K. G. (2018a) Analysis and Classification of Errors When Shifting from General English to ESP Teaching at University (the Case of Legal Translation) // *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*. Iss. 5. P. 148–155.
- Chiknaverova K. G. (2018b) An analysis on Students' Preposition Errors (the Case of Legal Translation) // *International Conference ICT for Language Learning (Conference Proceedings)*. Edited by Pixel. 11-th Conference Edition. № 11. P. 175–178.
- Ellis R. (2010) Epilogue: A Framework for Investigating Oral and Written Corrective Feedback // *Studies in Second Language Acquisition*. P. 335–349.

- Ellis R., Barkhuizen G. (2005) *Analyzing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- James C. (1998) *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. London and New York: Longman.
- Truscott J., Hsu A. Y. (2008) Error Correction, Revision and Learning // *Journal of Second Language Writing*. P. 292–305.
- Watanabe Y., Swain M. (2007) Effects of Proficiency Differences and Patterns of Pair Interaction on Second Language Learning: Collaborative Dialogue Between Adult ESL Learners // *Language Teaching Research*. P. 121–142.

Глава XIII

ТВОРЧЕСКИЕ ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Система отечественно профессионально педагогического образования характеризуется сегодня смещением приоритетов от передачи обучающимся готовых знаний на подготовку квалифицированных специалистов, обладающих способностью к самостоятельному результативному преобразованию образовательного пространства в соответствии с требованиями как отдельного субъекта образовательного процесса, так и общества. Гуманистическая основа образования представляет собой ориентацию на развитие личности каждого обучающегося, его творческого потенциала.

В профессиональной подготовке будущих учителей иностранного языка в настоящее время является очевидной потребность в разработке комплексной системы собственно методической подготовки будущего учителя иностранного языка, одним из профессиональных качеств которого является его способность к педагогическому и методическому творчеству. Именно творчески мыслящий педагог, умеющий моделировать учебный процесс и прогнозировать результаты своей деятельности способен успешно решать задачи, стоящие перед системой иноязычного образования.

С позиций психологической науки, начальный этап обучения является наиболее подходящим периодом для развития творческих способностей, что обусловлено высоким уровнем мотивации к овладению иностранным языком, любознательностью и желанием познать и приобщиться к иной лингвокультурной общности. Накопление иноязычного опыта и знаний является при этом необходимой предпосылкой будущей творческой деятельности.

Формирование способностей и готовности будущих учителей к продуктивной творческой педагогической деятельности является одной из важнейших задач образовательного процесса с целью привить обучающимся практические навыки и технологическое мастерство. Чрезвычайно важно научить студентов учиться с использованием элементов воображения, а также всевозможного разнообразия их творческих мыслей.

Понятие «творческая деятельность» является многокомпонентным и для его раскрытия необходимо рассмотреть такие понятия, как «творческие способности», «креативность», «способности».

В. А. Сухомлинский считал, что проблема творчества является «одним из участков педагогической целины». По мнению выдающегося педагога, процессы творчества строятся на личностном опыте обучающихся,

становясь средством преобразования окружающей действительности (Сухомлинский 2017).

Феномен творчества и творческой познавательной активности исследуется и освещается в трудах отечественных и зарубежных ученых: А. В. Хуторского, Д. Б. Богоявленской, А. М. Матюшкина, Я. А. Пономарева, С. Л. Рубинштейна, Н. Ф. Талызиной и др., педагогов В. И. Андреева, М. Н. Скаткина, А. П. Тряпицкой, Т. И. Шамовой, И. С. Якиманской и др.

В психолого-педагогической и дидактико-методической науках определились основные подходы к определению и трактовке феномена творчества.

Так, Т. Н. Прохорова, полагает, что творчество представляет собой деятельность, в процессе которой возникает качественно новый продукт, отличающийся своей социально-исторической уникальностью (Прохорова 2013). В. А. Сластенин утверждает, что творчество – это не что иное, как открытие или создание новых материальных и духовных ценностей. А. Г. Спиркин определяет творчество как сочетание умственной и практической деятельности, в результате которого устанавливаются первоначальные ценности, появляются исходные факты, свойства, законы.

В педагогической науке при рассмотрении феномена творчества принято говорить о таком явлении, как «сфера образовательно-творческой деятельности», рассматриваемая в качестве одного из видов организации процесса обучения, нацеленного на решение задач образования в условиях использования педагогических инструментов косвенного или перспективного управления. Подобная деятельность основана на самоуправлении и автономии обучающихся. Результат образовательного процесса важен для развития творческих способностей личности. В. И. Андреев подчеркивает, что возникновение психических новообразований, таких как знания, навыки, творческие способности, является важнейшим признаком образовательной и творческой деятельности (Андреев 2015).

А. Л. Димент и М. В. Столпников определяют творческие способности личности как индивидуальные психологические характеристики, не связанные с уровнем интеллектуального развития. По мнению ученых, они находят отражение в развитой фантазии и воображении, в уникальности собственной точки зрения при анализе окружающих реалий. Характеристиками творческих способностей являются: беглость – количество новых идей, возникающих в единицу времени; гибкость мышления – способность переключаться с одного аспекта решаемой проблемы на другой; оригинальность – способность разрабатывать неординарные решения и идеи; любознательность – способность удивляться, открывать себя новому, неизвестному; точность – это умение модернизировать продукт творчества, приведя его к завершенному виду.

Таким образом, творческая деятельность представляет собой процесс самостоятельного восприятия существующего опыта решения задач, соот-

несение его с личностным опытом, генерацию инновационных вариантов практического решения проблемы.

Понятие «творчество» часто коррелирует в научной литературе с термином «креативность». Мы склонны опираться на концепцию креативности, предложенную В. А. Левиным. Исследователь утверждает, что «творчество – это деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей. Оно предполагает наличие у личности способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым создается продукт, отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью» (Левин 1977: 37).

Идея совместного одновременного развития коммуникативных и творческих способностей средствами предмета «Иностранный язык» представляется одной из основных на начальном этапе овладения иностранным языком. Тот факт, что обучающийся вступает во взаимодействие с новым, ранее не известным ему языком, уже есть начало творчества, поскольку он создает оригинальный продукт, используя другие языковые средства в процессе общения. Общение является важнейшим свойством человека и отправной точкой его творческой деятельности.

С данных позиций можно утверждать, что творческая деятельность по иностранному языку, являясь специфическим и мотивированным видом деятельности, осуществляемом на основе универсальных коммуникативных навыков и умений, нацелена на производство оригинального продукта на иностранном языке (текстового, речевого и т. д.), отражающего личность и взгляды обучающегося.

Анализ подходов к трактовке понятия «способности» позволяет заключить, что способности – это личностные характеристики, определяющие глубину, силу и динамику приобретения знаний, навыков, а также служащие основой результативной и успешности деятельности. В основе способностей лежат творческие способности, которые понимаются как «наследственные и врожденные анатомо-физиологические особенности мозга и нервной системы человека, которые в дальнейшем образуют основу для развития способностей» (Платонов 1972: 211).

При реализации образовательного процесса, индивидуальные способности обучающегося преобразуются, развиваются, находя специфические стороны выражения.

Подразделения видов деятельности:

1. Репродуктивная, или воспроизводящая деятельность, при которой учащиеся приобретают способность действовать в соответствии с моделью. Репродуктивная деятельность обеспечивает высокий уровень способности к учению, усвоению видов речевой деятельности на иностранном языке. Подобные процессы тесно взаимодействуют с психологическими особенностями памяти, и их суть заключается в воспроизведении ранее созданных и разработанных моделей поведения. В образовательном про-

цессе примером является воспроизведение учащимися речевого образца или модельного речевого произведения, представленной преподавателем. В качестве примера можно привести множество задач, которые предназначены для обучающихся начального этапа, с целью составления диалога в соответствии с оригинальным шаблоном.

2. Результатом творческой деятельности всегда является некий новый продукт, нечто оригинальное и необычное. Основная задача – не воспроизведение впечатлений или действий, которые были в предыдущем опыте обучающегося, а создание новых образов или действий. В современных учебных материалах по иностранному языку примерами таких заданий являются проектные творческие задания, обычно применяемые для систематизации и обобщения изученного в модуле / разделе.

Анализ статистических исследований показывает, что, несмотря на ориентацию в современных школьных программах на развитие творческого потенциала личности, в практике преподавания иностранных языков по-прежнему основной акцент обучения делается на репродуктивной деятельности. Существующий опыт преподавания в рамках традиционной системы обучения основан на шаблонных действиях. Несомненно, выполнение тренировочных операций с языковым и речевым материалом необходимо для последующего продуктивного использования изучаемого материала. Тем не менее психологическая инерция подобной работы оказывает крайне негативное влияние на развитие творческих способностей.

Развитие творческих способностей учащихся осуществляется в процессе различных творческих занятий, в которых они взаимодействуют с другими людьми и окружающей их действительностью.

Консерватизм и репродуктивная деятельность иноязычного образования формируют соответствующие виды деятельности у учащихся. Например, по мнению социологов, в конце двадцатого века 68 % учеников старших классов предпочитали пассивную деятельность (чтение, просмотр, прослушивание) и только 15 % учеников предпочитали активную творческую деятельность, потому что они привыкли работать в соответствии с шаблоном с младшего школьного возраста (Грановская 1994). Сегодня мы можем заметить, что все больше и больше учителей, в основном молодых, пытаются следовать стандартам Федерального государственного образовательного стандарта, отходят от обычных типов шаблонных заданий, и дают детям упражнения, направленные на развитие их творческих способностей. Однако, несмотря на все их усилия, большинство учеников способны действовать лишь в привычной ситуации. Это означает, что они действуют только по модели или делают выбор, используя известный им метод проб и ошибок. Ученики, способные действовать в незнакомой ситуации, составляют небольшой процент в школах (16 %).

Опираясь на приведенные данные, можно сделать вывод о недостатке в процессе обучения иностранным языкам развивающего и интеллекту-

ального воздействия на творческий потенциал обучающихся, использовании мало результативных методов учебной деятельности, недостатке целенаправленной работы по развитию творческих способностей начиная с базового уровня.

В профессионально-педагогическом сообществе прочно укоренилась идея о том, что на начальном этапе необходимо построить прочный фундамент знаний, и только потом переходить к творческой деятельности. Кроме того, большая часть педагогов считают, что только дисциплина, послушание и безукоризненное выполнение всех заданий учителя может привести к успеху, и только малая часть высказываются в пользу находчивости, смелости для отстаивания собственного мнения, и оригинальности собственного мышления.

На основе вышесказанного можно заключить, что при обучении педагоги склонны опираться на среднестатистического ученика с инертным типом мышления, которое обычно проявляется во всех сферах образовательной деятельности, и как следствие приводит к примитивному типу мышления, т. е. шаблонности и стереотипности действий.

Более того, все это говорит о том, что существует расхождение между постоянно растущими запросами общества в людях с креативным мышлением, и острой нехваткой в надлежащих условиях для развития творческих способностей школьников в реальной педагогической практике.

Следовательно, на сегодняшний день введение творческой деятельности при обучении иностранному языку является объективной реальностью, целью которой является воспитание творчески мыслящих людей. В учебных учреждениях необходимо отойти от общепринятых норм стереотипного обучения и начать отдавать предпочтение довольно обширной методологической и теоретической базе обучения, основанной на творческой деятельности.

Национальным приоритетом России XXI века является достижение качественно нового уровня образования на всех его уровнях. Не является исключением и лингвистическое образование, которое должно соответствовать современным мировым образовательным стандартам.

В последние десятилетия особое внимание отводится начальному иноязычному образованию, призванному помочь реализации современных функций образования.

В методической науке общепризнанным является термин «обучение иностранным языкам». Введенное в оборот Е. И. Пассовым, данное понятие обозначает целенаправленный педагогический процесс обучения, воспитания и развития обучающихся средствами предмета «иностраннй язык» (Пассов 2010).

По определению В. В. Рубцова, начальный этап образования считается наиболее значимым, т. к. в его основе лежит процесс формирования

ценностных ориентаций, качеств и способностей развивающейся личности обучающихся (Рубцов 2008).

На начальной стадии закладываются базовые характеристики образовательной деятельности по иностранным языкам, а именно: формирование способности ставить коммуникативные цели и добиваться их, проводить рефлексивный анализ своей деятельности по освоению иностранных языков.

Целевые установки иноязычного лингвообразования в обобщенном виде представлены в ФГОС различного уровня и конкретизируются в Программах по иностранному языку.

Развитие творческой личности обучающегося и его способность успешно осваивать иностранный язык посредством творческой деятельности выдвигаются в качестве цели обучения иностранным языкам для начального этапа. В научно-методической литературе принято выделять три уровня образовательных результатов, которые находят отражение в ФГОС:

1) метапредметные результаты обучающихся, которые включают универсальные методы деятельности, овладение которыми происходит на междисциплинарной основе соизучения нескольких учебных дисциплин или областей знания;

2) предметные результаты обучения, в структуру которых входят знания, навыки, умения, ценности, а также опыт творческой деятельности, приобретенные обучающимся по мере овладения иностранным языком;

3) личностные результаты обучения, ориентированные на то, на какие ценности опирается обучающийся в процессе овладения иностранным языком, отражающие его персонализированную позицию, мотивы деятельности, социальные и межличностные взаимодействия, связанные с ценностно-этической, интеллектуальной, коммуникативной, эстетической, трудовой сферами.

Основываясь на понимании начального обучения иностранному языку как целостного образовательного, воспитательного и развивающего процесса, представляется возможным определить специфику творческой деятельности, выраженную такими особенностями, как:

– адаптация к условиям жизни в современном мультикультурном обществе;

– формирование национально культурной идентичности обучающихся как ориентира, охватывающего все сферы жизни человека (Шимичев 2020).

Таким образом, вклад начального иноязычного образования в формирование творческой личности обучающегося обусловлен рядом факторов:

1. Духовно-нравственным развитием, и саморазвитием обучающегося на начальном этапе, автономности образовательного процесса при овладении иностранным языком и культурой.

2. Развитием комплекса способностей и готовности обучающихся использовать иностранный язык как средство межкультурного взаимодействия.

Благоприятному развитию креативных способностей обучающихся в процессе изучения иностранного языка на начальном этапе будет способствовать погружение обучающихся в систему взаимоотношений, способствующую повышению уровня их мотивации к различной творческой деятельности.

Необходимо создание на занятиях комфортной среды для реализации творческого потенциала обучающихся. Кроме того, видится крайне важным разработка и внедрение в образовательный процесс «широкого разнообразия развивающих заданий, создающих основу для решения творческих задач» (Шимичев 2019: 423). Для таких целей предлагается использовать задания и игры, которые будут обеспечивать активизацию воображения.

На начальном этапе изучения иностранного языка приветствуется произвольная постановка вопроса к проблемной ситуации, направленная на его подробный разбор и изучение его аспектов. В проблемной ситуации возникает условие для создания вопроса, такая ситуация очень ценна при обучении иностранному языку, поэтому преподавателю обязательно нужно стремиться к тому, чтобы создать такую ситуацию на уроке. Преподаватель создает модель ситуации, максимально приближенную к реальной жизни с помощью таких видов творческой деятельности, как инсценировка, драматизация и игра.

Кроме того, учитывая характеристики психических процессов контингента обучающихся, внимание, восприятие и память также являются одними из важнейших условий, способствующих развитию творческой активности в процессе преподавания иностранного языка.

Среди психических процессов внимание занимает особое место, поскольку через него обычно происходит выражение интересов и ориентация личности. Более того, внимание всегда занимает ведущую роль на практических занятиях и в познавательных процессах обучающихся.

Согласно исследованиям в области психологии восприятия, обучающиеся способны усваивать достаточно объемное количество информации, равно как и успешно воспроизводить его. Тем не менее, не зная методов качественного запоминания, учащиеся склонны заучивать материал механически, что создает определенные трудности. Преподаватель может убрать этот недостаток за счет отбора и реализации рациональных методов запоминания, например, мнемотехнические методы.

Приемы мнемотехники часто применяют как дополнительный инструмент при обучении иностранному языку. Методика их использования основана на создании образов и формировании ассоциаций. Кроме того, они помогают развивать креативность мышления и готовность тщательно исследовать новое. Безусловно, мнемоника помогает в усвоении нового материала. Доказано, что она предоставляет возможность запоминать информацию на долгое время, а также развивает речь и способствует внутреннему беспереводному пониманию речи на иностранном языке.

Подводя итог вышеизложенному, мы приходим к выводу, что начальный этап обучения иностранному языку имеет ключевое значение в становлении психических процессов, поскольку включает в себя развитие сложных видов деятельности, закладывает понятие мотивов и потребностей, волевой контроль поведения, самооценку, устанавливает нравственные нормы.

Преподавателям следует брать во внимание то, что для обучающихся важно справляться с упражнениями, чувствуя при этом удовольствие и мотивацию, только таким образом мы сможем вызвать неподдельный интерес к обучению.

Нельзя также не отметить необходимость учитывать такие психологические особенности личности, как память, восприятие и внимание, при использовании творческой деятельности на занятиях. Вместе с тем, преподавателю следует не забывать о создании проблемной ситуации на уроке. Такая ситуация должна быть максимально схожа с повседневной жизнью, а добиться ее можно с помощью таких видов творческой деятельности, как драматизация и ролевые игры.

© Шимичев А. С.

Список литературы

- Андреев В. И. Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости: монография. Казань: Центр инновационных технологий, 2015.
- Грановская Р. М. Крижанская Ю. С. Творчество и преодоление стереотипов. Петербург: Иматон, 1994.
- Левин В. А. Воспитание творчества. М.: Знание, 1977.
- Пассов Е. И. Методика как теория и технология иноязычного образования. Кн.1. Елец: МУП «Типография» г. Ельца, 2010.
- Платонов К. К. Проблемы способностей. М.: Наука, 1972.
- Прохорова Т. Н., Григорьева М. А. Специфика учебного взаимодействия преподавателя иностранного языка и студента в контексте обоюдного личностно-творческого самоопределения // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. М.: Изд-во РУДН, 2013 № 3. С. 123–128.
- Рубцов В. В. Социально-генетическая психология развивающего образования М.: МГППУ, 2008.
- Сухомлинский В. А. Рождение человека. М.: Концептуал. 2017.

- Шимичев А. С. Развитие творческих способностей обучающихся с использованием игровых технологий в иноязычном образовании // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты. Лингвометодические проблемы и тенденции преподавания иностранных языков в неязыковом вузе: сб. мат-ов V Международной научно-методической конференции. Омск: ОА-БИН, 2019. С. 421–425.
- Шимичев А. С. Творчество как компонент методической компетентности учителя иностранного языка // Мир университетской науки: культура, образование. Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2020. № 8. С. 81–84.

АННОТИРОВАННОЕ СОДЕРЖАНИЕ МОНОГРАФИИ

Глава I. Педагогическое образование как фактор ценностно-смыслового развития студентов магистратуры

В главе рассматриваются пути модернизации российского профессионально-педагогического образования, целью и содержанием которого должно явиться ценностно-смысловое развитие студентов – будущих педагогов. Открытие смыслов реализуется в ходе решения различных профессиональных и личностных задач и требует существенных изменений как в содержании педагогического образования, так и в отборе используемых технологий. Исследование показало, что реформирование содержания педагогического образования, направленного на ценностно-смысловое развитие студентов, должно предполагать усиление таких его характеристик, как метапредметность и контекстность. Оба понятия получили в статье подробную интерпретацию. Педагогические ценности, формируемые в ходе обучения магистрантов в вузе, определяют его последующую профессиональную деятельность, созидают личность. В главе делается вывод о том, что модернизация содержания педагогического образования и использование адекватных технологий позволят усилить ценностно-смысловые аспекты педагогического образования и явятся стимулом профессионального становления и развития студентов – будущих учителей.

Глава II. Модель формирования региональной компетенции будущего учителя иностранных языков

В представленной главе рассматривается проблема формирования региональной компетенции у студентов – будущих учителей иностранных языков. Необходимость формирования функции организатора межкультурного общения на региональном уровне у будущих учителей иностранных языков обусловлена глобальными процессами интеграции во всех сферах жизни современного поликультурного общества. В связи с чем возникает потребность в создании модели формирования региональной компетенции будущих учителей иностранного языка, представляющей целостную систему, включающую в себя логически связанные между собой компоненты: теоретико-методологический, целевой, содержательный, технологический, оценочно-результативный.

Глава III. Международные практики обеспечения психологической безопасности воспитательной деятельности и формирования духовно-нравственных ценностей обучающихся в школьном и вузовском лингвистическом образовании

В главе предлагается решение вопроса о том, как обеспечить психологическую безопасность всех участников учебно-воспитательного процесса в школе и вузе в условиях лингвистического образования. Предлагаются пути решения этой проблемы. Обсуждаются результаты эмпирического исследования, подтверждающие выводы авторов.

Глава IV. Способы повышения мотивации при овладении иностранным языком в школе и вузе в условиях воспитательной деятельности и формирования духовно-нравственных ценностей обучающихся

Глава посвящена рассмотрению технологических аспектов повышения мотивации учащихся и студентов в процессе воспитательной деятельности и формирования духовно-нравственных ценностей обучающихся в ходе овладения иностранным языком в школе и вузе.

Глава V. Об интеграции языкового и профессионального обучения в неязыковом вузе

В отечественном и зарубежном высшем образовании имеется тенденция к сближению обучения иностранному языку и обучения профессии. В главе показано, что интеграция носит объективный характер, определяется этапом развития общества, имеет предпосылки, связанные со сменой парадигм в системах иноязычного и профессионального обучения. При проектировании интегративного образовательного процесса ведущими являются дидактические принципы коммуникативности и проблемности. В качестве основных единиц обучения рекомендуются коммуникативные упражнения и комплексные коммуникативно-когнитивные задачи. Отмечается значительная вариативность взаимосвязанного обучения иностранному языку и профессиональным дисциплинам. Представлены результаты пилотного интегративного обучения. Реализованного на втором курсе бакалавриата неязыкового вуза.

Глава VI. Основные тренды лингвопрофессионального образования в неязыковом вузе

В контексте общей проблемы повышения эффективности овладения иностранным языком рассматриваются вопросы методического обеспечения и организации лингвопрофессионального образования в техническом (неязыковом) вузе. Внимание акцентируется на отдельных элементах структуры системы иноязычной подготовки, ее роли в формировании личности профессионала, инновационных методах и приемах интенсификации образовательного процесса. Формулируются актуальные задачи иноязычной подготовки и варианты их решения в условиях действующей уровня системы профессионального образования.

Глава VII. Реализация диалогического подхода к целостной лингвометодической подготовке учителя иностранного языка

Глава посвящена проблеме формирования лингвометодической компетентности будущих учителей иностранного языка в контексте диалогического и целостного подходов к современному образованию. В главе рассматривается структура лингвометодической компетентности будущего учителя, которая представлена набором компонентов: мотивационно-ценностный, когнитивно-интегративный, продуктивно-деятельностный, организационно-коммуникативный, эмоционально-рефлексивный; дана их

характеристика. Описаны разнообразные средства, технологии и инструментарий, при помощи которых собираются сведения о лингвометодической деятельности будущих учителей иностранного языка.

Глава VIII. Когнитивно-дискурсивный подход как методологическая основа формирования межкультурной компетенции в современном иноязычном образовании

Цель исследования в рамках данной главы – раскрыть сущность новой парадигмы иноязычного образования, рождающейся на стыке интеграции разных наук о человеке как субъекте коммуникации, языке как средстве выражения его культурной принадлежности и дискурсе как феномене, репрезентирующем человека в контексте его когнитивно-дискурсивной деятельности. Научная новизна заключается в междисциплинарном описании ключевых понятий иноязычного образования на основе установок и принципов интегративного когнитивно-дискурсивного подхода в обучении иностранному языку при формировании межкультурной компетенции. Рассмотрены ситуативная опосредованность и единицы устно-речевого дискурса, выделены ключевые типы дискурса, позволяющие построить процесс обучения иностранному языку с учетом лингвистических, экстралингвистических и межкультурных особенностей коммуникации на минимальном объеме учебного материала при максимальном погружении обучающихся в различные типы контекста. В результате исследования обоснована концепция когнитивно-дискурсивного обучения иноязычной межкультурной коммуникации, построенная на теоретическом осмыслении проблем когнитивистики, лингвопрагматики и интеграции положений системного, личностно-ориентированного, компетентностного, коммуникативного, когнитивного, межкультурного и когнитивно-дискурсивного подходов к организации учебного процесса. Подчеркивается, что когнитивно-дискурсивный подход как новое методологическое основание, положенное в основу формирования иноязычной межкультурной компетенции обучающихся, является примером одного из формирующихся в методике преподавания иностранных языков подходов, который направлен на организацию обучения студентов иностранному языку, рассматривающего его не только как объект сугубо лингвистического восприятия и изучения, но и как феномен, несущий в себе лингвосоциокультурную специфику его носителей, и требующего одновременного обращения к сознанию, языковой системе, культуре и социуму.

Глава IX. Осуществление межкультурного диалога как фактор успешного иноязычного профессионального общения

В данной главе рассматривается вопрос учета национальных характеристик носителей иностранного языка в лингвистическом образовании, а также систематизируются базовые категории, составляющие основу межкультурного диалога как фактора успешного иноязычного профессионального общения. В ходе исследования используются методы теоретико-

методологического анализа культуроведческой, психолого-педагогической, философской литературы, а также обобщение собственного опыта работы с иностранными партнерами, наблюдения в ходе переговорного процесса. Автором анализируется лингвострановедческий аспект иностранного языка, раскрывается роль кумулятивной функции языка в лингвистическом образовании.

Глава X. Учет психологических особенностей современных студентов в учебно-воспитательном процессе вуза

В главе описываются особенности современных студентов – юношей и девушек поколения Z, обосновывается необходимость перестройки учебно-воспитательного процесса и необходимость использования современных образовательных технологий: *case-study*, методы *e-learning*, методы эдьютейнмента, методы проектного обучения, психологические тренинги и др., приводятся примеры эффективного использования активных методов обучения на дисциплинах психолого-педагогического цикла.

Глава XI. Интерактивная поисковая деятельность как основа культурно-смысловой самоорганизации личности в условиях цифровой трансформации лингвистического образования

В главе обоснована актуальность психолого-педагогического и методического исследования процесса организации интерактивной поисковой деятельности студентов как основы культурно-смысловой самоорганизации личности в условиях цифровой трансформации лингвистического образования; представлено концептуальное рассмотрение культурно-смысловой самоорганизации личности в условиях цифровой трансформации лингвистического образования на основе интерактивной цифровой поисковой деятельности обучающихся в офлайн и онлайн-форматах; приводится практическое обоснование возможности культурно-смысловой самоорганизации личности в условиях цифровой трансформации лингвистического образования на основе интерактивной поисковой деятельности; анализируются результаты исследования значимости интерактивной поисковой деятельности как основы культурно-смысловой самоорганизации личности в цифровой трансформации лингвистического образования; представлена авторская позиция, раскрывающая значимость универсальных учебных, в частности цифровых, действий как фактора эффективности культурно-смысловой самоорганизации студентов в условиях цифровой трансформации лингвистического образования.

Глава XII. Прогнозирование, выявление и профилактика ошибок в речи обучающихся как лингводидактическая проблема (на материале языка для специальных целей)

В главе описываются возможности прогнозирования, выявления и профилактики ошибок в речи изучающих иностранных язык. Автор представляет общий анализ методологии российских и зарубежных психолингвистических, лингвистических и педагогических исследований. Изучение

степени разработанности данной проблематики показывает, что в лингводидактических исследованиях не в полной мере используются достижения смежных наук как в научно-теоретических, так и в эмпирических целях. Далее на примере английского языка для специальных целей и профессионально-ориентированного перевода последовательно описываются все этапы от прогнозирования до профилактики в ходе обучения студентов университета.

Глава XIII. Творческие виды деятельности как основа обучения иностранным языкам на начальном этапе

В главе рассматриваются существующие подходы к определению понятия «творческая деятельность» применительно в предметной области Иностранный язык. Утверждается, что творческая деятельность по иностранному языку нацелена на производство оригинального продукта на иностранном языке (текстового, речевого и т. д.), отражающего личность и взгляды обучающегося. Автором обосновывается идея о том, что обучение иностранным языкам необходимо осуществлять с опорой на продуктивные творческие задания с целью реализации целостного образовательного, воспитательного и развивающего процесса. Приводятся примеры организации творческой деятельности обучающихся на начальном этапе овладения иностранным языком.

THE ANNOTATED CONTENT OF THE MONOGRAPH

Chapter I. Pedagogical Education as a Factor in the Value-Sense Development of Graduate Students

The chapter looks at the ways of modernization pedagogical education in Russia, the purpose and content of which should be focused on value-sense development of future teachers. The discovery of pedagogical meanings is realized in the course of solving various professional and personal tasks and requires significant changes both in the content of pedagogical education and in the selection of the technologies used. The study showed that reforming the content of pedagogical education aimed at the students' value-sense development should imply the strengthening of such characteristics as meta-subjectness and context. Both concepts received a detailed interpretation in the article. Pedagogical values formed during the training of university students determine their subsequent professional activity and shape their personalities. The chapter concludes that the modernization of the content of pedagogical education and the use of adequate technologies will strengthen the value-sense aspects of pedagogical education and will stimulate the professional formation and development of students – future teachers.

Chapter II. The Model of Development of the Regional Competence of a Future Foreign Language Teacher

The chapter deals with the problem of development of regional competence of future foreign language teachers. The necessity of development of the function of intercultural communication organization at the regional level among future teachers of a foreign language is due to global integration processes in all spheres of life of a modern multicultural society. Thus, there is a need to create a model for the development of the regional competence of future foreign language teachers, which is an integral system that includes the following components: theoretical and methodological, target, technological, evaluative and effective.

Chapter III. International Practices of Providing Psychological Safety of Educational Activities and Formation of Spiritual and Moral Values of Students in School and University Linguistic Education

The chapter proposes a solution to the question of how to ensure the psychological safety of all participants in the educational process at school and university in the context of linguistic education. Ways of solving this problem are proposed. The results of an empirical study are discussed, confirming the conclusions of the authors.

Chapter IV. Increasing Motivation within the Process of Learning a Foreign Language at School and University in the Conditions of Educational Activities and Formation of Spiritual and Moral Values of Students

The chapter is devoted to the analyses of the technological aspects of increasing the motivation of pupils and students in the process of educational activi-

ties and the formation of spiritual and moral values of students in the course of mastering a foreign language at school and university.

Chapter V. Integration of a Language and Vocational Teaching / Learning in a Non-linguistic University

In Russian and foreign higher education, there is a tendency to bring the teaching of a foreign language and the teaching of a profession closer together. The chapter shows that integration is objective, is determined by the stage of development of society, has prerequisites related to the paradigm shift in foreign-language and vocational education systems. In the design of the integrative educational process, the leading principles are communication-oriented and problem-driven ones. Communicative exercises and complex communicative-and-cognitive problems are recommended as the basic units of teaching / learning. There is considerable variability of the interconnected teaching of foreign languages and professional subjects. The results of the pilot integrative training are presented. It was successfully realized in a non-linguistic university.

Chapter VI. Main Trends of Linguo-professional Education in a Non-linguistic University

In the context of the general problem of increasing the efficiency of mastering a foreign language, the issues of methodological support and organization of linguo-professional education in a technical (non-linguistic) university are considered. Attention is focused on individual elements of the structure of the system of foreign language training, its role in shaping the personality of a professional, innovative methods and techniques for intensifying the educational process. The actual tasks of foreign language training and options for their solution in the conditions of the current level system of professional education are formulated.

Chapter VII. Linguo-methodical Development of Pre-service Foreign Language Teachers in Dialogic Environment

The chapter analyses the problems of linguo-methodical development of pre-service foreign language teachers in dialogic and integrated learning environment of teacher training universities. The chapter focuses on the structure of the linguo-methodical competence, which consists of the following components: value-motivational, cognitive-integrated, product-oriented, organizational-communicative, and emotional-reflective. Various assessment technologies and tools that help to monitor and assess students' performance are described. The carried-out analysis allowed determining the effectiveness of polylingual and polycultural learners' development that meets the requirements of federal, regional and world community, able to realize their potential in professional and social spheres.

Chapter VIII. Cognitive Discourse Approach as a Methodological Basis for Forming Intercultural Competence in Modern Foreign Language Education

The purpose of the research in this chapter is to reveal the essence of a new paradigm of foreign language education, which is born at the junction of the integration of various sciences about a person as a subject of communication, language as a means of expressing one's cultural identity, and discourse as a phenomenon that represents a person in the context of his cognitive-discursive activity. Scientific novelty lies in the interdisciplinary description of the key concepts of foreign language education based on the theoretical objectives and principles of the integrative cognitive-discursive approach in teaching a foreign language in the formation of intercultural competence. Situational mediation and units of oral-speech discourse are considered, key types of discourse are highlighted, which make it possible to build the process of teaching a foreign language, taking into account the linguistic, extralinguistic and intercultural features of communication on a minimum volume of educational material with maximum immersion of students in various types of context. As a result of the study, the concept of cognitive-discursive teaching of foreign-language intercultural communication is substantiated, built on the theoretical understanding of the problems of cognitive science, linguopragmatics and integration of the provisions of the systemic, personality-oriented, competence-based, communicative, cognitive, intercultural and cognitive-discursive approaches to the organization of the educational process. It is emphasized that the cognitive-discursive approach as a new methodological basis underlying the formation of foreign language intercultural competence in students is an example of one of the approaches just emerging in the methodology of teaching foreign languages, which is aimed at organizing foreign language teaching of students, considering it not only as an object of a purely linguistic perception and study, but also as a phenomenon that carries the linguo-socio-cultural specificity of its carriers, and requires simultaneous appeal to consciousness, language system, culture and society.

Chapter IX. Intercultural Dialogue Implementation as a Factor of Successful Foreign Language Professional Communication

This chapter examines the issue of taking into account the national characteristics of native speakers of a foreign language in linguistic education. The author systematizes the basic categories that form the basis of intercultural dialogue as a factor of successful foreign-language professional communication. The research uses methods of theoretical and methodological analysis of cultural studies, psychological and pedagogical, philosophical literature. The author summarizes the personal experience in working with foreign partners and observations of the negotiation process. The chapter analyses the lingual-oriental aspect of a foreign language, reveals the role of the language cumulative function in linguistic education.

Chapter X. Taking into Account the Psychological Characteristics of Modern Students in the Educational Process of the University

The chapter describes the features of modern students-young men and women of generation Z, justifies the need to restructure the educational process and the need to use modern educational technologies, the case-study method, e-learning methods, edutainment methods, project training, psychological training, etc., provides examples of the use of active teaching methods in the disciplines of the psychological and pedagogical cycle.

Chapter XI. Interactive Search Activity as a Basis for Cultural and Semantic Self-organization of a Personality in the Conditions of Digital Transformation of Linguistic Education

The chapter substantiates the relevance of psycho-pedagogical and methodological research process organization, online search activities of students as the basis for cultural and semantic self-organization of personality in the conditions of digital transformation of linguistic education; presents the conceptual consideration of cultural – semantic self-organization of personality in the conditions of digital transformation of language education based on interactive digital search activities of students in offline and online formats; provides a practical justification of the possibility of a cultural – semantic self-organization of personality in the conditions of digital transformation of language education based on online search activity, analyzes the results of a study of the importance of online search activity as a basis of cultural and semantic self-organization of personality in the digital transformation of language education. The author's position is presented, revealing the importance of universal educational, in particular, digital, actions as a factor of the effectiveness of cultural and semantic self-organization of students in the conditions of digital transformation of linguistic education.

Chapter XII. Forecasting, Revealing and Preventing Speech Errors of Foreign Language Learners as a Language Teaching Problem (the Case of LSP)

The chapter discusses the potential of forecasting, revealing and prevention of errors in foreign language learners' speech. The author provides the general methodology analysis in psycholinguistic, linguistic and pedagogical research in Russia and abroad. The literature review shows that language teaching and learning research does not comprehensively exploit the relevant achievements of related sciences both for theoretical and empirical purposes. Further, it consistently describes all stages within teaching at university from forecasting to prevention of errors drawing the example of language and translation for specific purpose.

Chapter XIII. Creative Activities as a Basis of Foreign Languages Teaching at the initial stage

The chapter examines the existing approaches to the definition of the "creative activity" concept in relation to the subject area of Foreign language. It

is argued that creative activity in a foreign language is aimed at the production of an original product in a foreign language (text, speech, etc.), reflecting student's personality and views. The author justifies the idea that foreign languages teaching should be based on productive creative tasks in order to implement a holistic educational, upbringing and developmental process. They are given the examples of organizing students' creative activity of at the initial stage of foreign language mastering.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

аффективный подход IV
воспитание III, IV
деятельность XI
диалогическое взаимодействие VII
диалогическое мышление VII
дискурсивные признаки VIII
духовно-нравственные ценности III
единица устно-речевого дискурса VIII
задачи V
иноязычная межкультурная компетенция VIII
иностраный язык IX
иностраный язык для специальных целей XII
иноязычная подготовка VI
интеграция V
интерактивность XI
информационные технологии X
когнитивно-дискурсивная деятельность VIII
когнитивно-дискурсивный подход VIII
коммуникация V
контекстность I
коррекция ошибок XII
критериальное оценивание IV
культура XI
лингвистика XI
лингвистическое образование III
лингвометодическая компетенция VII
лингвопрофессиональное образование VI
лингвосоциокультурная специфика VIII
лично-ориентированные технологии I
междисциплинарная интеграция VII
Международный бакалавриат III
межкультурная коммуникация IX
ментальность IX
метапредметность I
методы e-learning X
методы эдьютеймента X
мотив IV
моделирование процесса обучения II
образование XI
образовательная парадигма IV
образовательная технология IV
открытие смыслов I
педагогическая поддержка VII
педагогическая технология II
педагогическое образование I
педагогические ценности I
поколение Z X
проблемность V
проектное обучение X
профессионально-ориентированный перевод XII
профессионально-педагогическая компетентность II
поиск XI
прогнозирование ошибок XII
пропедевтика ошибок XII
профессиональное общение IX
профессиональные дисциплины V
процесс обучения IX
психологическая безопасность III
психологические тренинги X
региональная компетенция II
репродуктивная деятельность XIII
рефлексия IV, VII
речевые ошибки XII
самоорганизация XI
смысл XI
современные образовательные технологии X

ситуативный контекст VIII
творческая деятельность XIII
творческий потенциал обучающегося XIII
технический (неязыковой) вуз VI
технология формирования компетенций II
упражнения V
уровневая система профессионального образования VI
факторы, обеспечивающие психологическую безопасность III
формирование личности выпускника VI
ценностно-смысловое развитие I
цифровизация XI
языковое обучение V
case-study X

KEYWORDS

activity XI
affective approach IV
assessment III
attention III
case-study X
cognitive-discursive activity VIII
cognitive-discursive approach VIII
communication V
context I
creative activity XIII
criteria-related assessment IV
critical thinking III
culture XI
dialogic interaction VII
dialogic thinking VII
digitalization XI
discovery of meanings I
discursive features VIII
educational paradigm IV
educational technology IV
edutainment methods X
e-learning methods X
error correction XII
error forecasting XII
error propedeutics XII
exercises V
focus on acquiring knowledge III
foreign language IX
foreign language intercultural competence VIII
foreign language training VI
formation of a graduate's personality VI
generation Z X
information technology X
integration V
interactivity XI
intercultural communication IX
interdisciplinary integration VII
International Baccalaureate III
language for specific purposes XII
language learning V
language teaching V
learner's creative capabilities XIII
learning process IX
level system of professional education VI
linguistics XI
linguistic education III
linguistic-sociocultural specificity VIII
linguo-methodical competence VII
linguo-professional education VI
meaning XI
mentality IX
meta-subjectness I
modeling of the learning process II
modern educational technologies X
motive IV
mutual assessment III
pedagogical education I
pedagogical support VII
pedagogical technology II
pedagogical values I
personality-oriented technologies I
problem-based education V
problems V
professional and pedagogical competence II
professional communication IX
professional disciplines V
project training X
psychological safety III
psychological safety factors III
psychological training X
reflection IV, VII
regional competence II
reproductive activity XIII
search XI
self-assessment III
self-organization XI

situational context VIII
speech errors XII
student motivation III
technical (non-linguistic) university VI
technology for the formation of competencies II
translation for specific purposes XII
unit of oral speech discourse VIII
upbringing IV
usage XI
value-sense development I

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Ариян М. А., Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия

Безукладников К. Э., Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия

Глумова Е. П., Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия

Жигалев Б. А., Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия

Крузе Б. А., Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия

Крылов Э. Г., Ижевский государственный технический университет им. М. Т. Калашникова, Ижевск, Россия

Леушина И. В., Нижегородский государственный технический университет им. Р. Е. Алексеева, Нижний Новгород, Россия

Мосина М. А., Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия

Обдалова О. А., Томский государственный университет, Томск, Россия

Оберемко О. Г., Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия

Сорокоумова Г. В., Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия

Сохранов-Преображенский В. В., Пензенский государственный университет, Пенза, Россия

Чикнаверова К. Г., Московский государственный институт международных отношений (университет), Москва, Россия

Шимичев А. С., Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия

LIST OF CONTRIBUTORS

- Ariyan, Margarita A.*, Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia
Bezukladnikov, Konstantin E., Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia
Chiknaverova, Karine G., Moscow State Institute of International Relations (University), Moscow, Russia
Glumova, Elena P., Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia
Kruze, Boris A., Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia
Krylov, Eduard G., Kalashnikov Izhevsk State Technical University, Izhevsk, Russia
Leushina, Irina V., R. E. Alekseev Nizhny Novgorod State Technical University, Nizhny Novgorod, Russia
Mosina, Margarita A., Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia
Obdalova, Olga A., Tomsk State University, Tomsk, Russia
Oberemko, Olga G., Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia
Shimichev, Aleksey S., Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia
Sokhranov-Preobrazhensky, Vladimir V., Penza State University, Penza, Russia
Sorokoumova, Galina V., Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia
Zhigalev, Boris A., Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia

Научное издание

**НОВЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В ЛИНГВИСТИКЕ
И ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Коллективная монография

Оригинал-макет подготовлен Р. М. Шамиловым

Подписано к печати 29.12.2020. Формат 60х88/16
Печать офсетная. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 13
Тираж 300 экз.

Отпечатано в полном соответствии
с предоставленным электронным оригинал-
макетом в ООО

"Печатная мастерская "РАДОНЕЖ"
603002, Нижний Новгород,
ул. Интернациональная, 100
Тел. +7 (831) 418-53-23
E-mail: rad.nnov@mail.ru