

# ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

*И.Г. Чуksина*  
доктор педагогических наук  
профессор кафедры английского языка  
«БГАРФ» ФГБОУ ВПО «КГТУ»  
irina-chuksina@mail.ru

## Педагогическая технология дидактических игр в обучении иностранным языкам

*Описаны качества игры, являющиеся дидактически ценными в обучении иностранному языку. Игра рассмотрена как практика развития на протяжении всего жизненного пути личности*

Ключевые слова: педагогическая технология; дидактические игры; обучение иностранным языкам

Игра - самый древний способ передачи знаний от поколения к поколению неотъемлемый компонент человеческой деятельности на протяжении всей жизни. Проблеме использования игр в обучении иностранному языку посвящено значительное количество научных педагогических работ.

Что же привлекает педагогику в игре? Какие качества игры являются дидактически ценными? Прежде всего, потому что игра является особым видом познавательной деятельности, которая может служить, с одной стороны, средством релаксации, а с другой, приёмом обучения общению на иностранном языке. Игру рассматривают как практику развития на протяжении всего жизненного пути личности. Игры используются на всех этапах обучения и при любом уровне владения студентами иностранным языком.

Действительно, в игре как особом виде общественной практики воспроизводятся нормы человеческой жизни и деятельности, то есть игра обеспечивает познание и усвоение самой действительности, способствует интеллектуальному, эмоциональному и нравственному развитию личности.

Дидактические игры представляют собой различные варианты педагогической технологии, их следует отличать от собственно детских игр, так как обучение - это целенаправленная деятельность, организованная педагогом и подчинённая поставленной дидактической цели. Дидактические игры – это специально создаваемые или приспособленные для целей обучения игры.

Специфическим признаком дидактической игры является её преднамеренность, планируемость, наличие учебной цели и предполагаемого результата. Это отличает дидактическую игру от детской игры, в которой отсутствует практическая направленность. Игра вносит разнообразие в повседневную учебную деятельность, способствуя развитию интереса не только к игре, но и к самому учебному предмету. Игра даёт возможность студенту оценить себя на фоне других студентов. В игре особенно полно и порой неожиданно проявляются способности человека.

Игры помогают не только проявлять способности, но и совершенствовать их, писал К.Д.Ушинский. С помощью игры как средства обучения повышается эффективность и коммуникативная направленность обучения иностранному языку, а также с помощью игры при изучении иностранного языка студент пользуется языком и речью для содержательных целей.

Учебный процесс превращается в процесс целевой, а не учебной коммуникации.

На уроке русского языка как иностранного дидактические игры применяются для решения самых разнообразных задач, которые можно объединить в несколько групп: использование игры с целью получения новых знаний (овладение языковой компетенцией) закрепления навыков (овладение речевой компетенцией), развития умений в видах речевой деятельности (овладение коммуникативной компетенцией), знакомства студентов со страной изучаемого языка: её историей, географией, политическим и экономическим устройством, культурой, искусством, нормами и традициями общественной жизни, правилами поведения, особенностями носителей языка (овладение социокультурной компетенцией).

Надо отметить, что русский язык для иностранных студентов, обучающихся в российских вузах, на начальном этапе является одним из самых сложных предметов, русский язык для них - это и средство общения в языковой среде, и средство овладения специальностью. Он призван обеспечить реальные коммуникативные потребности студентов, реализуемые в учебно-профессиональной сфере общения на I курсе при чтении учебной литературы и участии в практических занятиях, при слушании и записи лекций. Однотипность и шаблонность уроков снижают интерес к обучению на начальном этапе, делают учебный процесс скучным, трудным, а иногда бесперспективным.

Поэтому необходимо развивать у студентов интерес и к самому предмету, сделать его как можно более увлекательным. В этом может помочь периодическое использование игр на занятиях. В игре изучаемый на занятии материал усваивается и запоминается лучше, чем на обычных занятиях, а применение игр способствует не только повышению интереса к учению, но и повышает качество самого обучения, повышает прочность полученных знаний.

Дидактические игры способствуют выполнению таких важных методических задач, как создание психологической готовности студентов к речевому общению, обеспечению естественной необходимости многократного повторения ими языкового материала. На начальном этапе, чтобы заложить основы коммуникативной компетенции, требуется достаточно продолжительный срок, так как студентам нужно с первых шагов ознакомиться с изучаемым языком как средством общения.

Это значит, что они должны учиться понимать иноязычную речь на слух (аудирование), выражать свои мысли средствами изучаемого языка (говорение), читать, то есть понимать иноязычный текст, прочитанный про себя, и писать, то есть научиться пользоваться графикой и орфографией иностранного языка при выполнении письменных заданий, направленных на овладение чтением и устной речью, или уметь письменно излагать свои мысли.

Действительно, чтобы заложить основы по каждому из перечисленных видов речевой деятельности, необходимо накопление языковых средств, обеспечивающих функционирование каждого из них на элементарном коммуникативном уровне, позволяющем перейти на качественно новую ступень их развития в дальнейшем.

Начальный этап важен ещё и потому, что от того, как идёт обучение на этом этапе, зависит успех в овладении предметом на последующих этапах.

Дидактические игры исследователи классифицируют по нескольким признакам. Так, принимая во внимание принцип коммуникативности, исследователи выделяют языковые игры, способствующие формированию речевых навыков (грамматические, лексические, фонетические и орфографические) и коммуникативные дидактические игры для обучения видам речевой деятельности – аудированию, говорению, чтению, письму и для развития умений использования приобретённых языковых навыков в конкретных ситуациях общения.

Коммуникативные игры тренируют студентов в умении творчески использовать речевые навыки. Использование различных игр на занятиях иностранного языка способствует овладению языком в занимательной форме, развивает память, внимание, сообразительность, поддерживает интерес к иностранному языку.

По характеру педагогического процесса выделяются игры обучающие, тренинговые, контролируемые и обобщающие; познавательные, воспитательные, развивающие; репродуктивные, продуктивные, творческие; коммуникативные, диагностические, профориентационные.

Ведущим типом деятельности на начальном этапе обучения является ролевая игра, которая учит применять знания в практической деятельности, используя языковые и речевые навыки в «живой» коммуникации, позволяет моделировать общение студентов в различных речевых ситуациях, другими словами, ролевая игра представляет собой упражнение для овладения навыками и умениями диалогической речи в условиях межличностного общения.

Основными структурными элементами ролевой игры являются игровой замысел, сюжет или её содержание, игровые действия, роли, правила, диктуемые игрой или преподавателем. По игровому замыслу игры разделяют на группы, отражающие быт, общественные события, традиции (семья, поликлиника, общежитие, праздники, встреча гостей, путешествия и т.д.).

Сюжет, содержание игры – это то, что определяет её развитие. Содержание игры делает её привлекательной, вызывает интерес и желание играть. Структурной особенностью и центром игры являются роли, выполняемые студентами.

Роль всегда соотносена с воображаемыми поступками или действиями. Так студенты-иностранцы судоводительского факультета, обучаясь на начальном этапе обучения, изображая, например, капитана на корабле, отражают не всю его деятельность, а лишь те черты, которые необходимы по ходу игры: капитан даёт команды, смотрит в бинокль, заботится о пассажирах и матросах.

Дидактическая игра состоит из следующих технологических этапов: подготовительный этап – исходя из цели и задачи занятия отбирается материал для ролевого сценария, например, знакомство с особенностями приветствия на русском языке с использованием паралингвистических средств, сопровождающих речь; составляется комплекс упражнений для ввода студентов в тематику ролевой игры, в данном случае идёт интенсивная отработка лексики занятия, расширение лексического запаса студентов; распределяются роли между студентами-участниками игры, происходит обсуждение и согласование игровой процедуры.

Далее следует этап объяснения игровых правил, которые обсуждаются со студентами; преподаватель представляет проблему, делает обзор общего хода игры, останавливается на примерном типе решения в ходе игры выбора ситуаций, знакомит с раздаточным материалом (схемами, таблицами, рисунками, предметами, закрепляющими запоминание; уточняет временные границы игры.

Этап проведения игры - во время игры преподаватель должен создать в группе атмосферу уверенности студентов в собственных силах и достижении поставленных целей. Преподаватель не должен прерывать речь студентов замечаниями типа «Исправь ошибку», «Одну минуточку, вы неправильно сказали». Такие замечания расхолаживают студентов, переводя игру в ранг обычного занятия и лишают студентов интереса к ней.

Заканчивается это анализом игры, оценкой и самоконтролем навыков, умений и компетенций студентов: оценивается полнота раскрытия темы во время игры и объёмы высказывания, правильность использования необходимых грамматических конструкций и лексических средств. выводами и рекомендациями по совершенствованию игры.

Как результат, дидактическая игра благодаря своей двуплановости помогает преподавателю иностранных языков достигать одной из сложнейших целей: обучать языку и речи.

Итак, можно отметить, что использование на занятиях иностранным языком, в том числе и русским как иностранным, дидактических игр способствует созданию комфортной психологической среды, делает процесс обучения ярче, интереснее, активизирует процесс формирования коммуникативной компетенции студентов в учебно-профессиональной сфере общения.

#### Литература

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. - М., 19991.
2. Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластёнина, И.А. Колесниковой. - М., 2006.

**С.П. Ермакович**  
кандидат филологических наук, доцент,  
доцент кафедры английского языка  
«БГАРФ» ФГБОУ ВПО «КГТУ»  
sermakovitch@yandex.ru

#### Формирование когнитивно-прагматической научной парадигмы

*Описываются возникновение и становление новой когнитивно-прагматической научной мегапарадигмы. Приводятся основные положения когнитивистики и принципы когнитивного подхода к языковым явлениям, которые предполагают различные виды деятельности, связанные с информацией. Когнитивно-прагматический подход к языку отражает взаимодействие между психологическими, коммуникативными, функциональными и культурными факторами*

Ключевые слова: когнитивная наука; прагматика; парадигма; информация; язык; ментальная модель; концепт

Во 2-й половине 20-го века стала складываться новая научная парадигма — когнитивная. Впервые (в самом радикальном виде) ее сформулировал немецкий математик, логик и философ Г. Фреге. Основным ее принципом явилось положение о том, что три системы – природа, тело, разум (мышление) являются объектами одного типа и принадлежат к тем областям, чьи явления имеют идентичный эпистемологический статус.

Различия же между данными системами можно описать аналитически, а знание можно формализовать подобно вычислению, при этом инструменты математического моделирования отражают не только самое эффективное, но и самое обоснованное познание [20; р. 593-600]. Одним из важных аспектов работы Г. Фреге явилось повышение интереса к проблеме взаимоотношений между языком и реальным миром.

Деятельность, опосредованная языком, является для человека одним из основных способов получения знаний об окружающем мире.

Поэтому связь наук о языке и когнитивной науки, объектом изучения которой является информация и все виды деятельности, связанные с нею (получение, обработ-

ка, фиксация, хранение, организация, накопление, использование, рост), представляется абсолютно естественной. Так, Т. Бивер, Дж. Кэрролл и Л. Миллер указывали, что целью когнитивной науки должно стать создание интегративной картины языка, мышления и человеческого поведения [8, с. 7].

Возникновение когнитивной науки также связывается с именем Ноама Хомского, чья работа «Синтаксические структуры» произвела настоящую революцию.

Произошел переход от прежней структуралистской парадигмы знания к новой – трансформационно-генеративной.

Теория генеративной грамматики ставила вопросы, связанные с изучением когниции: какова природа знания, как оно возникает в сознании человека и как используется. Одним из основных постулатов генеративной грамматики является концепция врожденности языка (нативизм), которая связана с признанием языковой способности и языковых структур универсального порядка врожденными и входящими в биопрограмму человека [1; с. 7].

Данное положение явилось альтернативой учению бихевиористов во главе со Скиннером, которые считали когнитивный мир человека «черным ящиком» из-за невозможности его непосредственного наблюдения и полагали, что язык усваивается чисто из-за поведенческих нужд, полностью независимо от биологических или инстинктивных знаний и способностей.

По мнению Я. Ньютса, одним из важнейших достижений Н. Хомского является отказ от чисто индуктивных методов исследования в пользу гипотетико-дедуктивного подхода как наиболее релевантного в изучении когниции [25; р. 8]. Когниция – познание и связанные с ним структуры и процессы – является предметом когнитивной науки, которая объединяет целый ряд научных дисциплин, среди которых психология, лингвистика, философия, логика, компьютерная наука и др.

В этой связи когнитивную науку часто называют «зонтиковой» [25; р. 5; 9; с. 58], междисциплинарной наукой, занимающейся человеческим разумом и мышлением и теми ментальными процессами и состояниями, которые с ними связаны.

С.С. Магазов отмечает, что в настоящее время достаточно широко обсуждается биологический подход к теории познания, предлагающий «рассматривать способность к познанию в одном ряду с другими биологическими способностями, присущими живым системам. Человек рассматривается как частный случай живой системы с наиболее развитыми познавательными способностями...

Целевой функцией такой системы считается поддержание своего гомеостаза и обеспечение воспроизводства в непрерывно изменяющемся мире. Для этого живая система должна расширять свою когнитивную область. Под когнитивной областью понимается окружение, в котором находится организм. Для человека когнитивная область состоит из физической среды обитания, информационного окружения, а также собственного ментального мира...

Исследования в области когнитологии исходят из предположения, что перед индивидуумом есть две реальности: ментальная и объективная... Цель когнитивного процесса состоит в построении такой ментальной реальности, которая давала бы индивидууму возможность ориентироваться в объективной реальности [10; с. 35-39].

По мнению Ф.Н. Джонсон-Лэрда, «ментальные модели играют центральную и объединяющую роль в репрезентации объектов, положения дел, последовательности событий, повседневных социальных и психологических действий, того, каким является мир.

Ментальные модели делают возможными инференцию и прогнозирование, позволяют субъекту понимать различные явления, решать, какое действие следует предпринять и контролировать его выполнение, и, более того, переживать события, не бу-

дучи их непосредственным участником. Благодаря ментальным моделям можно использовать язык для создания репрезентаций, сравнимых с порождаемыми непосредственным знакомством с миром» [19; p. 397; ср. 10].

Информацию о мире человек получает непосредственно благодаря органам чувств; однако подавляющее большинство научных и теоретических сведений о мире человек постигает в ходе деятельности, опосредованной языком.

В этой связи обращение к языку в рамках когнитивной науки представляется абсолютно естественным и, более того, неизбежным, поскольку «язык являет собой едва ли не самую яркую когнитивную способность человека и выступает как универсальное эвристическое средство объяснения всего сущего, в том числе – и непосредственно языка» [9; с. 21-22], кроме того, язык в определенной степени «влияет на то, как мы осмысливаем окружающий мир» [23; p. 377].

«Определение языка как явления когнитивно-процессуального, акцент на том, что язык передает информацию о мире, что он многосторонне связан с этой информацией, что он имеет прямое отношение к построению, организации и усовершенствованию информации и способов ее представления, что он обеспечивает протекание коммуникативных процессов, в ходе которых передаются огромные пласты знаний и используются – не менее значительные и сложные — все это придало новое направление лингвистическим исследованиям» [8; с. 54].

Когнитивный подход к языку характеризуется некоторыми общими принципами: 1) язык является неотъемлемой частью познания. Данное положение накладывает на исследователя обязательство согласовывать объяснения человеческого языка с тем, что известно об уме и мозге, как из других дисциплин, так и из лингвистики [21; p. 40]; 2) язык отражает взаимодействие между психологическими, коммуникативными, функциональными и культурными факторами.

Как плод человеческого ума, язык и его структура до известной степени показывают, как работает ум, так как «содержательные структуры языка воссоздают собой структуры человеческого сознания и мышления» [2; с. 14].

Структура языка отражает известные функциональные критерии, основанные на употреблении языка как коммуникативного орудия. Несмотря на произвольность отношений между многими языковыми формами и их значениями, отношение часто бывает иконичным. Как средство коммуникации между членами общества, язык отражает многие аспекты данной культуры, т.е. структура языка является порождением двух важных факторов: внутреннего (ум индивидуального говорящего) и внешнего (культура, общая с другими говорящими на том же языке) [13; с. 340]. Участвуя в актах коммуникации, человек либо понимает то, что говорят другие, либо сам порождает высказывания.

В первом случае целью является понимание мыслей, выражаемых с помощью языка, который является средством передачи мысли и как таковой выступает в виде своеобразной «упаковки». Однако знания, используемые при его декодировании, не ограничиваются знаниями о языке.

В их число входят также знания о мире, социальном контексте высказываний, умение извлекать хранящуюся в памяти информацию, планировать и управлять курсом и т.д. Только изучение способов взаимодействия и организации всех типов знаний может приблизить исследователя к пониманию сути языковой коммуникации, способствует прояснению природы семантического вывода, осуществляемого в повседневной практике употребления языка [4; с. 7].

Ф. Унгерер и Х. Шмид подчеркивают, что когнитивная лингвистика являет собой «подход к языку, основанный на нашем опыте и способе восприятия и концептуализации мира человеком» [27; p. X].

Ю.С. Степанов определяет концепт как «сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека, и именно посредством концепта человек сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее» [11; с. 40].

Основной функцией концептов считается «классификация объектов наблюдения» [10; с. 44], при этом общее (shared) опытное знание о мире «хранится» в повседневном языке и, таким образом, может быть получено благодаря способу выражения своих мыслей человеком [27; р. XII]. Данное мнение представляется созвучным мнению Р. Джекендоффа, который говорит о существовании единого уровня ментальной репрезентации или концептуальной структуры, на котором лингвистическая, сенсорная и моторная информация оказывается сопоставимой [18].

Изучение знаний, используемых в ходе языкового общения, рассматривается как одно из ведущих направлений когнитивной науки. С точки зрения современных подходов, база знаний носителей языка не является статическим «хранилищем информации» — она представляет собой самоорганизующуюся и саморегулируемую систему, подвижную и изменяющуюся на основе новых данных.

В состав базы знаний входят, по меньшей мере, следующие компоненты: 1) языковые знания: а) знание языка — грамматики (с фонетикой и фонологией), дополненное знанием композициональной и лексической семантики; б) знания об употреблении языка; в) знание принципов речевого общения; 2) внеязыковые знания: а) о контексте и ситуации, знания об адресате (в т. ч. знание поставленных адресатом целей и планов, его представления о говорящем и об окружающей обстановке и т.д.); б) общефоновые знания: знания о событиях, состояниях, действиях и процессах и т.д. [4; с. 9].

Концептуальная картина мира включает «концепты, уже получившие в языке материальную форму их объективации, и концепты, возникающие в мозгу человека благодаря обобщениям лексических значений в разные категории либо благодаря комбинаторике значений в новых постоянно пополняющих язык знаках и категориях; ... ноэтические пространства языков со своей метрикой и топологией находят аналоговое отражение в голове человека: языковая картина мира имеет свой специфический «двойник» во внутреннем лексиконе.

Первая характеризуется языковыми формами, второй — ментальными репрезентациями этих форм. Следует различать языковые формы, репрезентирующие какую-либо категорию или класс единиц, — языковые репрезентации, и структуры сознания, ментальные репрезентации этих форм» [9; с. 36].

Одним из важных результатов развития когнитологии является идея о неразрывной взаимосвязи процессов, происходящих в человеческой памяти, а также определяющих построение и понимание языковых сообщений. Понимание некоторой новой ситуации сводится, прежде всего, к попытке найти в памяти знакомую ситуацию, наиболее сходную с новой. Человек способен обрабатывать новые данные, только обратившись к памяти о ранее накопленном опыте. Этот поиск основывается на том, что структуры, применяемые для обработки новых данных, аналогичны используемым для организации памяти [24; р. 1].

Одной из первых и самых простых структур для представления семантических данных высокого уровня явились сценарии. Сценарий представляет собой набор объединенных временными и причинными связями понятий низшего уровня, описывающий упорядоченную во времени последовательность стереотипных событий. В лингвистике в большей степени утвердилось понятие фрейма.

Структуры знаний, именуемые фреймами, схемами, сценариями, планами и т.п., представляют собой пакеты информации (храняемые в памяти или создаваемые в ней по мере надобности из содержащихся в памяти компонентов), которые обеспечивают

адекватную когнитивную обработку стандартных ситуаций.

Эти структуры играют существенную роль в функционировании естественного языка: с их помощью устанавливается связность текста на микро- и макроуровне, обеспечивается вывод необходимых умозаключений, возникновение контекстных ожиданий, позволяющих прогнозировать будущие события на основе ранее встречавшихся сходных по структуре событий.

Некоторые фреймы являются врожденными, в том смысле, что они естественно и неизбежно возникают в процессе когнитивного развития каждого человека (например, знание характерных черт человеческого лица). Другие фреймы усваиваются из опыта или обучения (например, знание артефактов и социальных установлений), крайний случай представляют те фреймы, существование которых полностью зависит от связанных с ними языковых выражений (например, единицы измерения, единицы календаря и т.п.).

Фреймы интерпретации могут быть введены в процесс понимания текста вследствие их активации интерпретатором или самим текстом. Фрейм активируется, когда интерпретатор, пытаясь выявить смысл фрагмента текста, оказывается в состоянии приписать ему интерпретацию, поместив содержание этого фрагмента в модель, которая известна независимо от текста. Фрейм активируется текстом, если некоторая языковая форма или модель обычно ассоциируется с рассматриваемым фреймом [12; с. 65].

У. Найссер в работе «Познание и реальность» (1981) предложил модель перцептивного цикла, которую он рассматривает как универсальный принцип взаимодействия ментальности с информацией, полученной из внешней среды. Согласно его теории, основой для «схватывания» смысла служат операции сравнения сенсорной информации и информации, хранящейся в памяти. При помощи подобных операций когнитивного сравнения осуществляется ориентирование в реальном мире и системе концептов [10].

В целом, как справедливо отмечает Е.С. Кубрякова, «развитие когнитивного подхода к явлениям языка способствовало его пониманию как источника сведений о концептуальных или когнитивных структурах нашего сознания и интеллекта.

По признанию многих специалистов, язык представляет собой лучшее свидетельство существования в нашей голове разнообразных структур знания о мире, в основе которых лежит такая единица ментальной информации, как концепт.

Концепты разного типа (образы, представления, понятия) или их объединения (картинки, гештальты, схемы, диаграммы, пропозиции, фреймы и т.п.) рождаются в процессе восприятия мира, они создаются в актах познания, отражают и обобщают человеческий опыт и осмысленную в разных типах деятельности с миром действительность.

Язык выявляет, объективирует то, как увиден и понят мир человеческим разумом, как он преломлен и категоризован сознанием. Каждая языковая единица и особенно каждая языковая категория могут рассматриваться как проявление указанных выше когнитивных процессов и в качестве специфических их результатов» [9; с. 37-38].

Любая языковая единица создается, по меньшей мере, с двумя целями: чтобы зафиксировать результаты познавательной и эмоциональной деятельности человека и, чтобы сделать эти результаты достоянием других людей. Иными словами, существенны не только когнитивные, но и прагматические факторы.

Многие зарубежные и отечественные ученые отмечают, что в современной лингвистике одновременно существуют и развиваются несколько ведущих парадигм знаний и, «наблюдается тенденция к формированию новой мегапарадигмы, которая аккумулирует последние достижения отдельных парадигм на основе некоторых общих черт. Двумя главными парадигмами последних десятилетий, внесшими наибольший вклад в становление новой мегапарадигмы, являются прагматическая и когнитивная»



[6].

Связь между когнитивной и прагматической парадигмами давно находится в центре внимания многих лингвистов. Например, Д. Шпербер и Д. Уилсон в своей работе «Релевантность, коммуникация и познание» (Relevance, Communication and Cognition 1986/1995) отрицают существование отдельного прагматического модуля и считают его составляющей когнитивной парадигмы. Они рассматривают прагматику как часть общих когнитивных принципов, вовлеченных в интерпретацию высказывания.

А. Кашер в статье «Прагматика и модулярность разума» (Pragmatics and the Modularity of the Mind 1991) основной задачей прагматики считает проследить, как прагматические теории соотносятся с общей психологической концепцией природы человеческого сознания.

Однако существуют и противоположные мнения, в соответствии с которыми когнитивная теория является частью прагматики, например, Д. Ферсхюерен в статье «Прагматическая перспектива» (The Pragmatic Perspective 1995) определяет прагматику как науку, изучающую когнитивные, социальные и культурные аспекты языка и коммуникации (см. 5; 6).

Существует и «примиряющая» точка зрения. Так, Я. Ньютс считает, что в основе теории естественного языка лежат следующие факторы: «1) лингвистическое поведение требует наличия у человека обширной когнитивной инфраструктуры, и науки о языке должны вскрыть принципы, системы и процессы, составляющие эту инфраструктуру (т.е. когнитивистская точка зрения); 2) лингвистическое поведение является для человека функциональным, и науки о языке должны объяснить этот инструментальный характер (т.е. прагматическая или функционалистская точка зрения).

Ученый полагает, что оба эти аспекта не вызывают возражений, они не противопоставлены друг другу и не дополняют друг друга, а лишь «представляют два различных измерения одного и того же явления, ... на чем и основано возникновение когнитивно-прагматической теории языка» [25; p. 1].

Ч. Пирсу (1934) принадлежит идея существования концепта «интерпретанта», который рассматривается в качестве третьего члена к диаде «знак – предмет». Данный концепт трактуется по-разному: как релевантный контекст коммуникации, как сознание интерпретатора, как набор общих привычек и правил употребления. Эта неоднозначная природа интерпретанта явилась основой развития когнитивной теории коммуникации.

Ч. Пирс, наряду с интенциональным интерпретантом, определяющим разум говорящего, и эффективным интерпретантом, определяющим разум слушающего, говорит о существовании коммуникативного интерпретанта (коминтерпретанта), в котором сливаются разум говорящего и разум слушающего, обеспечивая тем самым возможность коммуникации [7]. Говоря о природе акта семиозиса, Е.С. Кубрякова подчеркивает, что для его совершения нужен интерпретатор – человек, который интерпретирует действительность, пропуская ее через свое сознание.

После создания знака интерпретатор снова его осмысляет [ср. 3; с. 19] и, видя за ним другие знаки, сопоставляет его с этими знаками. Даже самый абстрактный знак требует для своего понимания соотнесенности с другими знаками, т.е. необходим контекст. Коминтерпретант Ч. Пирса можно связать с понятием общего контекста и полагать его прагматической сущностью.

Для того чтобы стать знаком, знак должен быть проинтерпретирован обществом, т.е. он должен быть включен в социокультурный контекст. Таким образом, в процессе семиозиса знак интерпретируется дважды — создателем и обществом.

Другой чертой, объединяющей когнитивный и прагматический подход к лингвистическим явлениям, стал принцип инференции – ведущий принцип как когнитивных, так и прагматических исследований. Принцип инференции лежит в основе теории

имплицатур П. Грайса [15] и теории концептуальной семантики Р. Джекендоффа [18; 17]. В процессе коммуникации слушающий старается инферировать намерение говорящего [26]. Ф.Н. Джонсон-Лэрд выделяет имплицитную и эксплицитную инференции.

Имплицитная инференция зависит от построения одной ментальной модели, зачастую имеет интуитивный характер, при этом понимание дискурса происходит быстро и без усилий. Эксплицитная инференция, напротив, требует осознанных усилий и зависит от поиска альтернативных ментальных моделей, которые могут исказить предполагаемые выводы [19; р. 24; 127; 144]. Инферирование связывает сказанное с контекстом (с тем, что было сказано раньше или с взаимными допущениями коммуникантов) и является неотъемлемой составляющей понимания высказывания [22; р. 21].

П. Хардер и О. Тогеби отмечают большой интерес исследователей к связи между когнитивными и социальными аспектами языка: «то, что язык содержит когнитивные аспекты было, в основном, признано после расцвета бихевиоризма, а то, что язык содержит социальные аспекты было, в основном, признано после Витгенштейна... однако остается открытым вопрос, до какой степени аспект социального взаимодействия должен приниматься во внимание при объяснении когнитивных аспектов» [19; р. 468].

Я. Ньютс особо подчеркивает, что когниция вовсе не исключает социального измерения лингвистического поведения, скорее наоборот [25].

Несомненен факт, что люди одновременно являются индивидами и социальными существами. Между этими аспектами нет противоречия, они дополняют друг друга и неразрывно связаны.

Невозможно существование социального контекста без индивидов, составляющих его, но индивидуальность может существовать только на социальном фоне. Нельзя обсуждать индивидуальность без учета социального измерения и наоборот. В частности, Б. Бернстайн (1971) утверждал, что существует тесная связь между речевым стилем и стилем мышления и восприятия мира.

Так, он описывает два типа лингвистических кодов, ассоциирующихся с различными социальными классами. Речь представителей среднего класса характеризуется употреблением «развитого» (elaborated) кода, который выражает «универсальные» значения посредством слов, имеющих эксплицитные референты. Напротив, стиль рабочего класса тяготеет к употреблению «ограниченного» кода, выражающего «специфические» значения посредством контекстно-зависимых слов.

В соответствии со стилем, по мнению Б. Бернстайна, его пользователи обладают более или менее гибким мышлением, более или менее широким кругозором и различными способностями к обобщениям (см. 14; р.165-166).

Таким образом, исследование когнитивного мира людей является в не меньшей степени исследованием их социального поведения, чем их индивидуальности. Я. Ньютс предупреждает, что любые попытки игнорировать социальную сторону исследования неизбежно приведут к ограниченным и потенциально ошибочным моделям, тем самым выступая против теории Д. Ферсхюерена, который утверждает, что когниция способна охватывать явления лишь в рамках одного индивида (хотя бы и личные и, социальные аспекты оно), в то время как многие языковые явления являются групповыми. Действительно, большинство лингвистических черт не являются специфичными для одного индивида, они существуют в рамках группы.

Однако, очевидно, что носителями лингвистических черт, присущих определенной группе, являются индивиды, составляющие эту группу.

Говорящая личность может рассматриваться как «набор лингвистических характеристик, некоторые из которых являются строго индивидуальными, но большинство их являются общими для группы, к которой принадлежит данная личность.

А лингвистическая группа, в свою очередь, определяется набором характери-

стик, носителями которых является большинство или все члены группы. Следовательно, групповые черты не существуют вне когнитивных систем членов этих групп...

Описание группы, по существу, является описанием прототипного носителя языка данной группы, т.е. является описанием когнитивных явлений как индивидуального, так и социального характера» [25; р. 11-12].

По крайней мере, в большинстве случаев индивид является преднамеренно действующим существом. Представляется, что данное положение вполне уместно и по отношению к лингвистическому поведению человека, иными словами – лингвистическое поведение индивида по своей природе функционально.

Понятие функциональности является базовым в прагматическом подходе к языку. Таким образом, в структуру языковой личности входят как языковые, так и неязыковые знания, включающие когнитивные и прагматические аспекты.

### Литература

1. Бейлин Д. Краткая история генеративной грамматики // *Фундаментальные направления современной американской лингвистики: Сб. обз.* – М.: МГУ, 1997. – С.13-57.
2. Берестнев Г.И. Образы питания в русском языковом сознании // *Актуальные проблемы лингвистической семантики и типологии литературы. Мат-лы междунар. науч. конф. 26-28 апреля 1996 г. Калининград, 1997.* – С. 14-18.
3. Винокур Т.Г. К характеристике говорящего. Интенция и реакция // *Язык и личность.* – М.: Наука, 1989. – С. 11-23.
4. Герасимов В.И., Петров В.В. На пути к когнитивной модели языка // *Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23.* – М., 1988. – С. 5-11.
5. Заботкина В.И. Когнитивно-прагматический подход к неологии // *Когнитивно-прагматические аспекты лингвистических исследований. СНТ – Калининград: КГУ, 1999.* – С. 3-9.
6. Заботкина В.И. О взаимосвязи прагматических и когнитивных аспектов лингвистических исследований // *Актуальные проблемы лингвистической семантики и типологии литературы. Материалы международной научной конференции.* – Калининград: КГУ, 1997. – С. 28-29.
7. Заботкина В.И. Семантика и прагматика нового слова: Дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04. – М., 1991. – 373 с.
8. Краткий словарь когнитивных терминов. – М., 1996. – 245 с.
9. Кубрякова Е.С. Части речи с когнитивной точки зрения. – М., 1997. – 331 с.
10. Магазов С.С. Формально-логический анализ функций противоречия в когнитивном процессе. – Санкт-Петербург: Алетейя, 2001. – 301 с.
11. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры: опыт исследования – М., 1997. – 824 с.
12. Филлмор Ч. Фреймы и семантика понимания // *Новое в зарубежной лингвистике.* – Вып. 23. – М., 1988. – С. 52-90.
13. Ченки А. Семантика в когнитивной лингвистике // *Фундаментальные направления современной американской лингвистики: Сб. обз.* – М.: МГУ, 1997. – С. 340-369.
14. Bonvillain N. *Language, Culture and Communication: The Meaning of Messages* – New Jersey: Prentice Hall/Englewood Cliffs, 1993. – 406 p.
15. Grice H.P. *Studies in the Way of Words.* – Harvard University Press, 1989. – 402 p.
16. Harder P., Togeby O. *Pragmatics, Cognitive Science and Connectionism* // *Journal of Pragmatics.* – Amsterdam: Elsevier, 1993. – № 20. – P. 467-492.
17. Jackendoff R. *Semantic Structures.* – Cambridge: MIT Press, 1995. – 322 p.
18. Jackendoff R. *Semantics and Cognition.* – London: The MIT Press, 1993. – 283 p.
19. Johnson-Laird P.N. *Mental Models. Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness.* – Cambridge: Cambridge University Press, 1983. – 513 p.
20. Kirkeby O.F. *Cognitive Science* // Asher R.E., Simpson I.M.Y. (eds.) *The Encyclopedia of Language and Linguistics.* – Oxford/New York: Pergamon Press, 1994. – Vol. 2. – P. 593-600.

21. Lakoff G. Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind. – Chicago/London: The University of Chicago Press, 1990. – 614 p.
22. Levinson S.C. Pragmatics. – Cambridge: Cambridge University Press, 1983. – 420 p.
23. Love N. On Construing the World of Language // Taylor J.R., MacLaury R.E. (ed.) Trends in Linguistics. Studies and Monographs 82. Language and the Cognitive Construal of the World. – Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1995. – P. 377-389.
24. Minsky M. A Framework for Representing Knowledge // Metzger D. (ed) Frame Conceptions and Text Understanding. – Berlin/New York: Walter de Gruyter, 1980. – P. 1-25.
25. Nuyts J. Aspects of a Cognitive-Pragmatic Theory of Language. On Cognition, Functionalism, and Grammar. – Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1992. – 399 p.
26. Sperber D., Wilson D. Relevance, Communication and Cognition. – Oxford: Blackwell Publishers, 1995. – 336 p.
27. Ungerer F., Schmid H.J. An Introduction to Cognitive Linguistics. – London/New York: Longman, 1996. – 306 p.

**Ф.М. Монгина**  
кандидат педагогических наук,  
заведующая кафедрой русского языка  
Филиал ВУНЦ ВМФ  
«Военно-морская академия»  
г. Калининград  
fanmon@mail.ru

**С.В. Попов**  
начальник спец отделения  
Филиал ВУНЦ ВМФ  
«Военно-морская академия»  
г. Калининград  
fanmon@mail.ru

### **Содержательные особенности модуля подготовки к публичным выступлениям дисциплины «Русский язык как иностранный»**

*Проанализировано содержание модуля дисциплины «Русский язык как иностранный по подготовке к публичным выступлениям и дискуссиям на русском языке». Описана технология как система учебных действий, объединяющих приемы учебной работы по видам учебной деятельности*

Ключевые слова: концепция государственной политики; написание иностранными студентами выпускной квалификационной работы

Состояние и динамика развития системы преподавания русского языка как иностранного (РКИ) все существеннее определяет траекторию реализации Концепции государственной политики по подготовке кадров для иностранных государств, что ведет к возрастанию очевидной актуальности качества обучения иностранных студентов, поиску новых подходов к повышению эффективности управления процессом их обучения.

От уровня и качества приобретенных знаний, навыков практического их применения в процессе адаптации к образовательной среде вуза полностью зависит результат.

Значимость образовательных программ, практических модулей дисциплины «Русский язык как иностранный» повышается требованиями к их уровню, а также актуализируется в необходимости адекватной оценки качества и соответствия социальному запросу. Русский язык выступает как инструмент, с помощью которого иностранный студент может ознакомиться с достижениями российской и мировой науки, а также поделиться новизной и актуальностью своего исследования при написании выпускной квалификационной работы.

В этой связи востребованным среди иностранных студентов становится модуль подготовки к публичным выступлениям и дискуссиям на русском языке. Данный модуль имеет выраженную практическую направленность, нацелен на совершенствование коммуникативных языковых навыков и формирование речевых умений, необходимых для участия в научных дискуссиях на русском языке, в подготовке и презентации основных результатов исследований, своих достижений.

Приступая к составлению содержания подобного модуля, необходимо учитывать тот факт, что к моменту начала подготовки квалификационной работы иностранные студенты подтверждают владение русским языком на уровне профессионального.

Это позволяет продумать лексико-грамматическое наполнение таким образом, чтобы активировать процесс самореализации иностранными студентами совершенствования имеющихся языковых навыков, необходимых для последующего этапа - успешной защиты выпускной квалификационной работы.

Поскольку модуль подготовки к публичным научным выступлениям и дискуссиям является разделом рабочей программы дисциплины «Русский язык как иностранный», количество выделенных академических часов не позволяет организовать всестороннее формирование соответствующих коммуникативных умений и тщательную проработку лексико-грамматического материала.

В нашей практике, определяя элементы содержания, непосредственно отвечающие формулированию цели и задач модуля, предлагаем в предметное содержание модуля включить следующие темы:

Теоретическая часть.

- Научная среда. Виды коммуникации. Дискуссия как вид общения.
- Технология написания статьи.

Подготовка публичного выступления. Определение темы выступления. Подготовка плана доклада.

- Законы построения публичного выступления. Использование хронологического и концентрического принципов при написании докладов.

- Аргументация. Виды аргументов. Использование цитат. Объективность источника информации.

- Язык научной конференции. Речевой этикет публичного выступления.

- Типы научных исследований. Методы научных исследований.

- Основные требования по написанию выпускной квалификационной работы.

Практическая часть.

- Формулировка темы исследования.

- Структура и этапы подготовки доклада к представлению на защиту выпускной квалификационной работы. Соответствие структуры презентации государственным стандартам. Презентация плана работы.

- Лексико-грамматическое сопровождение при подготовке краткого описания материала исследования. Слова-связки. Презентация исследования и его основных результатов.

Следующий важный вопрос – структура выступления на защите выпускной квалификационной работы, на этапе подготовки и написания которой иностранные сту-

денты имеют первичные знания о требованиях к оформлению выступлений и презентаций.

Необходимо обратить внимание на то, что структура академической научной презентации отличается от структуры любой другой презентации, особенно если речь идет о выступлении на русском языке, где важно соответствие построения доклада российским академическим стандартам.

В научной среде выделяются следующие основные пункты научной презентации [1], которые нами были представлены в определенной последовательности для отработки на практических занятиях по РКИ:

1. Выбор и обоснование названия.
2. Тема научного исследования.
3. Краткое описание научного исследования.
4. Описание собранных данных.
5. Представление полученных результатов.
6. Представление выводов по исследованию.
7. Заключительные фразы презентации.

Продолжительность модуля (14 часов) заставляет предусмотреть организацию самостоятельной работы над его теоретической составляющей и ее связью с практической частью. Нами были разработаны задания для самостоятельной работы таким образом, чтобы они способствовали формированию требуемых умений:

- Ознакомьтесь с правилами составления академических презентаций. Выберите из предложенных видеопрезентаций примеры научных презентаций. Обоснуйте свой выбор.

- Прочитайте отрывок научной презентации. Выберите из предложенных тем одну, которая больше всего соответствовала бы теме доклада.

- Просмотрите видеопрезентацию и проанализируйте речь докладчика.

- На основе просмотренной презентации составьте список используемых докладчиком языковых средств аргументации, описания графических средств представления информации.

Организация самостоятельной работы, несомненно, способствует развитию критического мышления при выполнении различных видов заданий. Под критическим мышлением мы понимаем проявление любознательности, выработку собственной точки зрения по определенным вопросам, способность отстоять ее логическими доводами, используя лексико-грамматическое сопровождение.

Методический аспект формирования критического мышления [2] заключается в том, что данная технология представляет собой систему учебных действий, объединяющих приемы учебной работы по видам учебной деятельности.

В соответствии с реализацией данной технологии нами были использованы три этапа: организация стадии вызова (ликвидации пробелов в знаниях иностранных студентов), смысловой стадии и стадии рефлексии (размышление и обобщение того, что узнал студент по данной проблеме).

На всех этапах используются как индивидуальные, так и групповые формы работы.

Работа, проводимая в рамках развития критического мышления, научит иностранных студентов анализировать, синтезировать, сопоставлять, делать умозаключения средствами русского языка.

Грамотное структурно-содержательное наполнение модуля позволяет достичь главной цели изучения русского языка иностранными студентами всех специальностей – научить практическому владению языком для использования его в научной работе, при написании выпускной квалификационной работы.

В соответствии с требованиями образовательного стандарта освоившие программу иностранные студенты достигают такого уровня владения русским языком, который позволяет вести научную и профессиональную деятельность с использованием русскоязычных источников информации и устного и письменного общения с носителями русского языка по профессиональной и научной деятельности.

Практическое владение русским языком в рамках обучающего модуля подготовки к публичным выступлениям и дискуссиям на русском языке предполагает наличие у иностранных студентов сформировавшихся следующих умений в различных видах речевой коммуникации [3]:

- читать оригинальную научную литературу на русском языке в соответствующей отрасли знаний с целью переработки информации и составления научной презентации;
- оформлять полученную из российских источников академическую информацию в виде сообщения;
- делать сообщения и предъявлять презентации на русском языке на темы, связанные с научной работой;
- вести беседу по теме научного исследования и специальности, адекватно воспринимать разнообразные академические дискуссии.

Исходя из целей и задач обучающего модуля, можно выделить следующие навыки, которые должны быть сформированы :

- представить на русском языке тему своего будущего научного исследования, обосновать ее новизну и значимость;
- аргументировать свою позицию в выборе темы;
- высказать обоснованные предположения об ожидаемых результатах на русском языке;
- подготовить на русском языке краткое описание научного исследования для представления на защите выпускной квалификационной работы;
- выбрать и обсудить с научным руководителем на русском языке форму презентации;
- изложить на русском языке процесс исследования, используя графики, таблицы, другой наглядный графический материал;
- найти соответствующие лексические единицы для описания графического материала в рамках презентации;
- осуществлять речевое взаимодействие с научным руководителем, со студентами и преподавателями по тематике научного исследования;
- устно представлять содержание и основные результаты своего научного исследования на русском языке в виде презентации принятым российским стандартам.

Касаясь вопросов о формах контроля и оценки, как завершающем этапе обучения в рамках модуля подготовки к публичным выступлениям и дискуссиям, отметим, что практическая направленность требует оценки конечного продукта, в нашем случае – презентации на русском языке.

В соответствии со структурой модуля, содержательному и тематическому наполнению контроль и оценка работы иностранных студентов организуются и проводятся в три этапа:

1. Представление устно на русском языке выбранной тематики научного исследования;
2. Представление устно на русском языке в виде фрагмента презентации краткого описания цели, задач, новизны, практической значимости научного исследования;

3. Выступление на русском языке с презентацией по тематике научного исследования.

К конечному продукту по окончании модуля – научной презентации – предъявляются следующие требования:

- презентация должна представлять собой выступление (доклад и слайды) на русском языке с обзором целей, задач, практической значимости и результатов научного исследования;
- презентация должна быть составлена на русском языке в соответствии с российскими стандартами и требованиями по подготовке выпускной квалификационной работы.

Подводя итоги, отметим, что способность иностранного студента подготовиться к научной презентации формируется путем планомерной работы над соответствующими умениями и навыками, что достигается благодаря тщательно продуманному и выстроенному содержанию обучающего модуля подготовки к публичным выступлениям, его адекватному тематическому наполнению.

Иностраный студент, успешно освоивший модуль, достигает уровня владения русским языком, позволяющим ему вести научные исследования на русском языке.

### Литература

1. Бокарева Г.А., Бокарев М.Ю. Научные основы структуры процесса профорientированного обучения школьников и студентов, его развивающие технологии // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: Психолого-педагогические науки: Научный журнал. – Калининград: 2006. – №2. – С.28-34.
2. Wallwork A. English for Presentations at International Conferences. Springer Publishing, 2010.
3. Бернацкая М.В., Буратова О.А. Использование критического мышления при обучении иностранному языку студентов экономических вузов // Концепт. 2014. №4.
4. Кочетова Л.А. Обучение студентов письменному инофрмационному общению в свете межкультурных различий // Межкультурная коммуникация и СМИ: Материалы междунар. Науч.-практ. Конф. 14 мая 2010 г. Барнаул: Алтайский гос. Университет, 2010.



**Н.В. Бородина**  
доцент, заведующая кафедрой  
иностранных языков  
Дальрыбвтуз  
г. Владивосток  
ya.olontseva@yandex.ru

**И.Ю. Малкова**  
доцент, заместитель заведующего  
кафедрой русского языка как иностранного  
Дальрыбвтуз  
г. Владивосток  
rurma@mail.ru

## **Методические аспекты обучения профессиональному иностранному языку студентов технического вуза**

*Рассмотрены основные аспекты профессионально ориентированного обучения иностранному языку в техническом вузе с учётом последних реформ высшего профессионального образования и опыта профессиональной деятельности авторов. Формирование коммуникативной компетенции для профессионального общения предполагает конкретизацию целей и задач обучения, а также новый взгляд на методику преподавания профессионального иностранного языка. Основным методическим приёмом является погружение в профессиональную среду путем моделирования речевой ситуации, требующей неординарных решений. Роль педагога в данной ситуации – координатор, участник процесса. Интерактивные формы и методы обучения должны быть преобладающими на занятиях по обучению профессиональному иностранному языку, при этом следует учитывать лингвистический аспект обучения и работу по формированию продуктивных и рецептивных навыков и умений студента. Использование аутентичных текстов и проектной методики в учебном процессе должно быть методически осмысленным и подготовленным, поскольку необходимо учитывать индивидуальные особенности обучающегося*

Ключевые слова: профессионально ориентированное обучение; коммуникативная компетенция; профессиональный иностранный язык; профессиональная среда; моделирование учебно-профессиональной ситуации; аутентичность; интерактивные формы и методы обучения

### *Актуальность вопроса*

Начало XXI века ознаменовано реформами в высшем профессиональном образовании, следствием которых стало изменение парадигмы образования [6]. Традиционные формы и методы обучения не обеспечивают в полном объеме качественную подготовку специалиста технического профиля, необходимы новые методики, позволяющие подготовить профессионала, владеющего различными компетенциями и умеющего нестандартно подходить к решению профессиональных задач.

Под различными компетенциями в данном случае мы понимаем умение организовать эффективную коммуникацию, которая может происходить как на родном языке, так и на иностранном. Однако практическая реализация указанных задач в техническом вузе осложняется рядом обстоятельств, поэтому обоснование применения инновационных педагогических методик в учебном процессе представляется нам актуальным вопросом, требующим научного обсуждения.

Обучение иностранному языку студентов технических вузов ставит конечной целью формирование коммуникативной компетенции, т.е. способности общаться на иностранном языке в различных ситуациях.

Однако если рассматривать данный процесс в более узком аспекте, то становится очевидным, что на первый план выходит задача формирования коммуникативной компетенции для профессионального общения.

Данное уточнение является немаловажным, поскольку в качестве субъекта процесса обучения выступает студент технического вуза, имеющий чёткую мотивацию получения профессионального образования и ориентированность на технические науки и незаинтересованный в освоении дисциплин, не относящихся к выбранному направлению подготовки.

С нашей точки зрения, методическое решение этой проблемы не имеет точных рекомендаций и в большинстве случаев сводится к индивидуальным особенностям педагога, умению выбрать способ подачи материала, методы подготовки и самоподготовки, форму контроля усвоения знаний, личному отношению к преподаваемой дисциплине и обучающимся.

Однако в настоящее время в методике преподавания иностранного языка прослеживается тенденция к интеграции гуманитарного и технического образования, что позволило ввести в учебные планы технических вузов дисциплины, ориентированные на обучение языку специальности, в частности «Профессиональный иностранный язык», т.е. «иностранному языку из специальности всё больше превращается в язык для специальности» [6].

Очевидно, что для данной дисциплины формирование коммуникативной компетенции в качестве конечной цели не позволит сформулировать конкретные задачи и определить пути и способы их решения, но формирование профессионально ориентированной компетенции дает возможность составить точные рекомендации и для преподавателя, и для студента.

#### *Теоретическое обоснование вопроса*

В методической литературе, посвященной обучению иностранному языку студентов технического вуза, можно встретить популярный в последнее время термин «профессионально ориентированное обучение».

В методической литературе даются разные определения данного понятия, в частности И.В. Алещанова и Н.А. Фролова рассматривают профессионально ориентированное обучение как систему дидактических средств организации учебного процесса, ориентирующую курс иностранного языка на приобретаемую студентами профессию [1], но вполне лаконичной и точной нам представляется следующая формулировка: «под профессионально-ориентированным понимается обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемого особенностями будущей профессии или специальности» [5].

Иллюстрацией нового подхода к обучению иностранному языку студентов технических вузов могут служить Примерные программы дисциплины «Иностранный язык» [7, 8], одобренные Министерством образования и науки РФ, где цель курса определяется как обучение практическому владению разговорно-бытовой речью и языком специальности для использования иностранного языка в повседневном и профессиональном общении.

Критерием практического владения иностранным языком считается умение уверенно пользоваться «наиболее употребительными и относительно простыми языковыми средствами в основных видах речевой деятельности», практическое владение язы-

ком специальности предусматривает умение самостоятельно работать со специальной литературой на иностранном языке для получения профессиональной информации.

В Примерной программе 2009 года [3] профессиональная сфера общения выделяется в отдельный обязательный к изучению раздел, а среди основных положений, заложенных в основу программы, утверждение о необходимости комплексного развития не только коммуникативной, социокультурной, общекультурной, но и профессиональной компетенции студента.

Вопрос лишь в том, какие требования предъявляет общество к выпускнику определенной специальности, конкретного направления подготовки, какие компетенции необходимо сформировать на этапе профессиональной подготовки студента в вузе, что именно должен знать, уметь и какими навыками владеть по окончании обучения.

#### *Эффективные методические приёмы и способы обучения*

Уровень владения иностранным языком профессионального общения, минимально достаточный и необходимый выпускнику технического вуза, определяется характером его предстоящей профессиональной деятельности. Существует ряд професий, для которых знание иностранного языка профессионального общения есть неотъемлемая составляющая его профессиональной компетенции, а иноязычная коммуникативная компетенция – профессионально важное качество специалиста данной области.

Особое значение владение иностранным языком профессионального общения приобретает в тех случаях, когда профессиональная деятельность в конкретной области связана с общением и функционированием в территориально разнородном информационном поле, международным сотрудничеством при обмене технологическими процессами, ноу-хау, глобальными вопросами безопасности окружающей среды, сохранности человеческой жизни и т.п.

И в этом случае уже на этапе формирования учебных планов и составления рабочих программ необходима тесная совместная работа профилирующих кафедр и кафедр иностранных языков, что позволит оптимальным образом построить подготовку будущего специалиста в плане формирования требуемых профессиональных компетенций средствами как родного, так и иностранного языка.

В настоящее время появилось довольно много методической литературы, предлагающей различные приёмы и способы обучения профессиональному иностранному языку, причем учебные пособия имеют конкретную профессиональную направленность (экономические науки, инженерные науки и др.), однако говоря о профессионально ориентированной компетенции, мы подразумеваем, прежде всего, деятельность, в нашем случае речевую деятельность, т.е. главной задачей преподавателя является научить профессиональному общению.

Решение данной задачи, только на первый взгляд, кажется довольно простым и понятным. Конечно, есть учебник, отработанные годами методики, опыт работы, и это важные компоненты, без которых качественная подготовка будущего специалиста не представляется возможной, но просто объяснить и показать уже недостаточно, необходимо погрузить обучающегося в профессиональную среду и дать ему возможность самостоятельно найти адекватное решение.

Преподаватель в данной ситуации является координатором, арбитром и, возможно, участником процесса, если этого требуют обстоятельства.

Безусловно, моделирование профессиональной ситуации требует серьёзной подготовительной работы. Необходимо учитывать не только лингвистическую компоненту профессионально ориентированного обучения, но и иметь базовые представления о будущей профессии обучающегося, т.е. моделировать ситуации, максимально приближенные к действительности (имеем ввиду речевую деятельность), при этом профессиональная линия обучения должна идти параллельно с лингвистической.

Не будем забывать и о том, что обучение любому иностранному языку включает в себя обучение четырём основным видам деятельности (рецептивным и продуктивным). То есть моделирование учебно-профессиональной ситуации должно проходить с учётом всех вышеназванных факторов.

Лингвистическое наполнение занятия для преподавателя иностранного языка не является сложной методической задачей, однако подача языкового материала на профессиональной ориентированной основе в некоторых случаях вызывает затруднения. В данной ситуации необходимо планировать учебное занятие, координируя его с учебной программой профилирующей кафедры, о чем говорилось ранее.

Такой опыт имеется на кафедре иностранных языков Дальрыбвтуза. Большинство учебных пособий для изучения профессионального иностранного языка было создано с учётом именно этого фактора. Приведем лишь некоторые из них:

Востолапова Л.И. *Ship's Electrical Systems: учеб. пособие.* – Владивосток: Дальрыбвтуз, 2010. – специальность «Электрооборудование и автоматика судов».

Бородина Н.В. *Радиотелефонный обмен на море: учеб. пособие.* – Владивосток: Дальрыбвтуз, 2012; Беляева С.А., Бородина Н.В., Цветкова Т.Н. *Seafarers' Handbook: учеб. пособие.* – Владивосток: Дальрыбвтуз, 2012 – специальность «Управление водным транспортом».

В идеальном варианте рабочая программа по иностранному языку должна, на наш взгляд, формироваться на основе и с учетом последовательности изучения тем и материалов профессионального курса. Основа профессионально ориентированного обучения иностранному языку, на наш взгляд, заключается в его интеграции с профилирующими дисциплинами для получения дополнительных профессиональных знаний и формирования профессиональных качеств будущего специалиста.

Немаловажное значение при этом имеет подготовка преподавателя иностранного языка; работа со справочными материалами, ознакомительные экскурсии на производство, консультации с представителями отрасли и преподавателями профилирующих дисциплин оказывают существенную помощь в изучении подязыка специальности, ознакомлении с будущей профессией выпускников и т.д.

Привлечение к учебному процессу специалистов в изучаемой области науки и техники в качестве консультантов, а некоторых случаях и соавторов учебных и методических пособий также даёт положительный эффект.

В качестве примера можно привести учебное пособие «Basic Elements of Refrigerating Systems» для студентов, созданное преподавателем кафедры иностранных языков Н.В. Бородиной совместно с преподавателем профилирующей кафедры «Машины и аппараты пищевых производств» В.Д. Чайкой для студентов данного направления. Профессиональная ориентированность учебного пособия представлена аутентичными текстами, обработанными лингвистом. Обучение студентов с использованием такого пособия позволяет не только изучить иностранный язык, но и общаться на иностранном языке в учебно-профессиональной среде.

Важным моментом профессионально ориентированного обучения иностранному языку являются профессиональные тексты, которые, по сути, играют роль базового компонента в содержательном наполнении курса.

В методической литературе даются рекомендации использовать аутентичные тексты, в которых отражены последние достижения в той или иной области науки и техники, научные открытия, ноу-хау, однако, с нашей точки зрения, к аутентичности линейных текстов нужно подходить очень осторожно и последовательно, т.е. адаптация текстового материала, особенно на начальном этапе обучения, должна присутствовать, поскольку необходимо учитывать главные факторы, обеспечивающие эффективность

усвоения курса: уровень подготовки обучающихся, мотивацию и заинтересованность в изучении дисциплины.

На наш взгляд, использование в профессионально ориентированном обучении зарекомендовавшего себя принципа «от простого к сложному» оправдывает себя в полной мере. Причем указанный принцип применим как при планировании отдельного занятия, так и всего курса.

Данный принцип был положен в основу составления учебного пособия «Профессиональный иностранный язык II: практикум», созданного авторским коллективом кафедры «Русский язык как иностранный» под редакцией И.Ю. Малковой. В этом пособии представлен текстовый материал для направлений подготовки, по которым обучаются иностранные студенты («Экономика», «Менеджмент», «Водные биоресурсы», «Промышленное рыболовство», «Технология продуктов питания из сырья животного происхождения»), а также различные вариации заданий с данным материалом, но необходимо отметить, что все тексты взяты из учебных пособий и материалов конференций, написанных преподавателями соответствующих кафедр Дальрыбвтуза. Структура пособия позволяет работать с обучающимися одной группы, имеющими разный уровень подготовки, поскольку предлагаются задания разного уровня сложности.

#### *Ресурсы и средства для практической реализации методических рекомендаций*

Всемирная сеть Интернет дает еще одну неограниченную возможность организации обучения профессионально ориентированному иностранному языку. В наши дни поиск аутентичных текстов, учебников, словарей и справочных материалов по конкретной области знаний, аудио- и видеоресурсов существенно облегчается существованием всемирной сети Интернет.

Преподаватель профессионально ориентированного языка может подобрать дидактическое обеспечение для обучающихся с разным уровнем подготовки и восприятием учебного материала: найти и использовать в учебном процессе специальные видеоролики на иностранном языке, предназначенные специалистам конкретной отрасли (например, демонстрация какого-либо технологического процесса технологом или объяснение принципа работы генератора электрикам и т.п.), обратиться к корпоративным источникам открытого доступа и т.д.

В этом случае целесообразно создавать презентации для представления новой темы или проведения контроля усвоения знаний. На кафедре «Русский язык как иностранный» Дальрыбвтуза преподаватели успешно внедряют опыт видеопредставления материала иностранным студентам в сочетании с линейными текстами, что позволяет не только разнообразить учебный процесс, но и повысить мотивацию студентов к изучению дисциплины, заранее познакомить их с особенностями профессиональной деятельности, продемонстрировать потребность в использовании иноязычных источников в работе и т.д.

#### *Применение интерактивных форм и методов обучения*

Профессионально ориентированное обучение в качестве обязательного компонента предполагает использование интерактивных форм и методов, которые напрямую связаны с моделированием учебно-профессиональной ситуации. Здесь необходимо сказать о ролевых и деловых играх как о наиболее эффективных формах обучения речевой деятельности.

В процессе проведения ролевой или деловой игры отрабатываются не только основные навыки и умения речевой деятельности, но и закладывается интерес к будущей профессиональной деятельности, формируется способность работать в команде, ответственность за свои действия. Лингвистическое наполнение ролевой или деловой игры предоставляет простор для методических тактик и стратегий, позволяет обучать всем видам речевой деятельности (чтению, письму, говорению, аудированию). В подготовке

ролевых и деловых игр использование ресурсов Интернета предоставляет неограниченные возможности.

В качестве примера можно привести ролевую игру «Лектор и студенты», апробированную в учебном процессе с иностранными студентами 3 курса направления подготовки «Менеджмент». Задача лектора – дочитать лекцию по теме «Менеджмент: сущность, виды, основные понятия» до конца, следуя плану. Задача студентов – усложнить чтение лекции, но при этом они должны в конце занятия предоставить конспект лекции. Студентам на экране даются речевые формулы как для преподавателя: здравствуйте, давайте запишем..., обратите внимание, далее рассмотрим..., уважаемые студенты, позвольте мне продолжить и т.д., так и для студентов: можно задать вопрос, извините, я не понял, не могли бы вы повторить..., подождите, пожалуйста, мне непонятно..., вы очень быстро говорите и т.д.

Подача материала в игровой форме позволяет усвоить основные понятия менеджмента в игровой форме, запомнить формулы речевого этикета, повысить мотивацию к изучению темы, поскольку происходит погружение в знакомой студентам атмосфере, таким образом преподаватель может и участвовать в игре, и координировать усвоение материала.

В последнее время в процесс обучения иностранному языку предлагается использовать проектную методику, которая зарекомендовала себя как эффективная и прогрессивная методика, поскольку для её реализации необходимо привлечение не только традиционных средств обучения, но и последних достижений информационных технологий.

Однако в данной ситуации препятствием для применения указанной методики может послужить отсутствие соответствующего технического обеспечения или недостаточная материально-техническая база.

Тем не менее на завершающих стадиях отдельных этапов обучения данную форму интерактива можно использовать в качестве контроля усвоения знаний. Проектная методика имеет еще одно немаловажное достоинство – она качественно и количественно расширяет кругозор современного студента, поскольку темы для творческого проекта зачастую отражают значимые события или затрагивают судьбы известных людей, т.е., помимо языковой и профессиональной компетенции, формируется и лингвострановедческая компетенция, что, безусловно, способствует формированию полноценной коммуникативной компетенции студента технического вуза.

#### *Вывод*

Мы рассмотрели значимые, с нашей точки зрения, методические аспекты процесса обучения профессиональному иностранному языку студентов технического вуза, а именно: эффективные методические приёмы и подходы к учебному процессу, дидактическое наполнение курса, ресурсы и средства для практической реализации, а также целесообразность применения интерактивных форм и методов обучения.

По нашему мнению, это основные факторы, которые должны учитываться при разработке концепции методического обеспечения дисциплины и иметь серьёзное теоретическое обоснование и практическое подтверждение.

Обучение профессиональному иностранному языку представляет собой сложный и многоаспектный процесс, требующий осмысления и понимания для эффективной реализации его в техническом вузе.

Авторы представили свое видение проблемы, которую в целом можно сформулировать следующим образом: обучение профессиональному иностранному языку требует инновационного осмысления, интересных концепций, методически обоснованных рекомендаций. Данное утверждение продиктовано требованиями времени и стремительным развитием науки и техники.

Народное хозяйство нуждается в высококвалифицированных специалистах, умеющих мыслить нестандартно, решать профессиональные задачи, формулировать и выражать свои идеи не только на родном, но и на иностранном языке.

В данной ситуации преподаватель должен быть не только грамотным специалистом в своей области, но творческой личностью, способной вдохновить современного студента к познанию и самосовершенствованию.

### Литература

1. Алещанова, И.В. Способы развития профессиональной иноязычной компетенции / И.В. Алещанова, Н.А. Фролова // Современные проблемы науки и образования. – 2011. – № 6.
2. Алещанова, И.В. Формирование терминосистемы специалиста в профессионально ориентированном обучении иностранному языку / И.В. Алещанова, Н.А. Фролова // Филологические науки. – 2013. – № 4.
3. «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов. Примерная программа. – М., 2009. – 24 с.
4. Кучерявая, Т.Л. Проблемы профессионально ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей / Т.Л. Кучерявая // Теория и практика образования в современном мире: матер. междунар. науч. конф. – СПб.: Реноме, 2012. – С. 336–337.
5. Образцов, П.И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов / П.И. Образцов, О.Ю. Иванова. – Орел: ОГУ, 2005. – 114 с.
6. Покушалова, Л.В. Обучение профессионально ориентированному языку в техническом вузе / Л.В. Покушалова, Л.Т. Серебрякова // Молодой учёный. – 2012. – № 5. – С. 305–307.
7. Примерная программа дисциплины Иностранный язык (Английский, немецкий, французский, испанский языки). – М., 2000.
8. Примерная программа дисциплины обучения иностранным языкам (в вузах неязыковых специальностей). – М., 2000.
9. Бородина, Н.В. Basic Elements of Refrigerating Systems: учеб. пособие / Н.В. Бородина, В.Д. Чайка. – Владивосток: Дальрыбвтуз, 2010.
10. Беляева, С.А. Seafarers' Handbook: учеб. пособие / С.А. Беляева, Н.В. Бородина, Т.Н. Цветкова. – Владивосток: Дальрыбвтуз, 2012.
11. Бородина, Н.В. Радиотелефонный обмен на море: учеб. пособие / Н.В. Бородина. – Владивосток: Дальрыбвтуз, 2012.
12. Востолапова, Л.И. Ship's Electrical Systems: учеб. пособие / Л.И. Востолапова. – Владивосток: Дальрыбвтуз, 2010.
13. Профессиональный иностранный язык II: Практикум / под ред. И.Ю. Малковой. – Владивосток: Дальрыбвтуз, 2014. – 196 с.

**И.Л. Баркаева**  
кандидат педагогических наук  
заведующая кафедрой психологии  
филиала «Санкт-Петербургский  
институт внешнеэкономических связей,  
экономики и права»  
г. Калининград  
barkaeva85@mail.ru

**Н.В. Жуковская**  
студентка гуманитарного факультета  
направления «Психология»  
филиала «Санкт-Петербургский  
институт внешнеэкономических связей,  
экономики и права»  
г. Калининград  
barkaeva85@mail.ru

## **Развитие профессиональной культуры как условие личностного становления будущего психолога**

*Рассматриваются теоретические аспекты личностного становления студентов в процессе обучения в вузе. Представлена ценностно-смысловая модель профессиональной культуры. Уделено внимание структурным компонентам модели*

Ключевые слова: личностное становление; профессиональная культура; модель профессиональной культуры; структурные компоненты модели

Вопросы личностного становления студента-психолога и развития его профессиональной культуры являются ключевыми в теории и практике совершенствования системы работы современного высшего учебного заведения.

Успех в будущей трудовой деятельности во многом зависит от личностных особенностей студентов, уровня их профессиональной культуры.

Рассмотрение личностно-профессионального становления студента в категориях современной психологии предполагает обращение к методологическим основам, которым принадлежит особая роль в понимании и изучении личности, в осмыслении творческого, интеллектуального потенциала, высших целей и смыслов жизни [7].

Именно в ходе освоения будущей профессии, осуществляется процесс самоопределения студенческой молодежи в жизни, формирования жизненной и мировоззренческой позиции, освоения индивидуализированных приемов и способов деятельности, поведения и общения.

В этой связи, все более актуальной становится проблема выявления взаимосвязи и взаимообусловленности двух компонентов: профессиональной культуры и личностного становления будущих психологов.

Профессиональная культура выступает как способ реализации личности в творческой деятельности.

Овладение ценностями общечеловеческой и профессиональной культуры, создает предпосылки к формированию своего индивидуально-личностного «Я».



На определенном этапе жизненного пути личность оказывается в ситуации выбора, и именно в соответствии с приоритетными ценностными установками и ориентациями, определяется траектория ее дальнейшего профессионального развития.

Актуальность проблемы развития профессиональной культуры и, как результат, личностного становления будущих психологов, очевидна.

От личностного развития будущих психологов в процессе обучения в вузе зависит реализация творческого, умственного, трудового потенциала.

Выбор профессии - основа самореализации человека в обществе. Правильный выбор профессии определяет его дальнейшую судьбу, успешность, как в профессиональной деятельности, так и в жизни.

Интерес ученых к данной проблеме обусловлен требованиями общества к личностной зрелости выпускника вуза, а также к качеству подготовки специалиста как человека с высоким уровнем профессиональной культуры, компетентного, творческого, конкурентоспособного в условиях современной действительности.

Профессия психолога относится к тем видам деятельности, в которых личные качества являются составляющими профессиональной культуры, компетентности, где, собственно личность психолога, определяет результат его взаимодействия с другими людьми.

Формирование у студентов-психологов не только знаний, умений, навыков, общекультурных и профессиональных компетенций, необходимых для работы, но также и определенных индивидуально-личностных качеств, способствует достижению высоких результатов в будущей профессиональной деятельности.

Личностное становление будущего психолога – это целенаправленный процесс формирования ценностных, смысло-жизненных ориентаций, мотивов, интенций а, следовательно, - это процесс формирования профессиональной культуры.

По мнению Н.Б. Крылова, профессиональная культура – это система социальных качеств, обеспечивающая уровень трудовой, профессиональной деятельности, которая определяет ее личностное содержание, отношение к труду [3]. Профессиональная культура психолога характеризуется высокой творческой самоотдачей, развитым профессиональным кругозором, интересами, творческим пониманием проблемных ситуаций, развитой рефлексией.

С точки зрения системного подхода, современная система высшего образования представляет собой обучение, при котором на первый план выступает развитие и становление личности, индивидуальности, т.е. качественное преобразование познавательной, эмоциональной, социальной, духовной, нравственно-этической сфер.

И.В. Вачков отмечает, что истинное развитие личности – это, прежде всего, саморазвитие, определяемое не внешними воздействиями, а внутренней позицией самого человека [1]. Следует добавить, что истинное развитие личности, определяется его внутренней культурой.

В контексте индивидуально-личностного становления будущих психологов, представлена ценностно-смысловая модель профессиональной культуры как системы, включающей в себя когнитивный, профессионально-образовательный, технологический, коммуникативный и регулятивный компоненты [5].

Ядром данной модели являются нравственные ценности личности, определяющие сущность профессиональной культуры.

Когнитивный компонент представлен мыслительными процессами, знаниями и познавательными навыками, без которых невозможна профессиональная деятельность. Профессионально-образовательный компонент включает овладение будущим психоло-

гом определенных компетенций, направленных на развитие его интеллекта и способностей.

Технологический компонент отражает этапы образовательного процесса, творческой самореализации.

Коммуникативный компонент включает способы общения, стили взаимодействия. Регулятивный компонент профессиональной культуры отвечает за самоорганизацию деятельности, психических состояний, рефлексии.

В этой связи, реализация образовательных программ, ставящих своей целью личностное развитие и становление студентов, подразумевает специальную работу по развитию их профессиональной культуры.

Среди важнейших источников развития и становления студентов, в первую очередь, следует назвать формирование субъектной позиции, в процессе которой происходит становление «Я», обретение личностных смыслов.

Индивидуально-личностное становление студентов осуществляется в результате преодоления трудностей, поиска выхода из проблемных ситуаций, разрешения жизненных противоречий, совершения смыслоопределяющих выборов.

Сформированная субъектная позиция позволяет студентам стать активными участниками реализации своих образовательных траекторий в содержательном аспекте. Это предполагает освоение студентами важнейших компонентов: целеполагания, проектирования и конструирования, выбора индивидуального стиля своей деятельности (учебной, затем – трудовой, профессиональной), становление мировоззрения, саморефлексии, самооценки и самоконтроля.

Структура будущей профессиональной деятельности и ее содержание динамичны, они изменяются вместе с личностным ростом и развитием будущего психолога.

Следовательно, развитие личности в ценностно-смысловом, социокультурном аспектах является мощным стимулом к преобразованию профессиональной деятельности [6].

Личностное развитие и становление психолога в системе высшего образования – это поэтапный и динамичный процесс вхождения студента в профессию. Он включает в себя следующие личностные циклы:

- адаптацию к системе образования, профессиональному образу мыслей и образу действий;
- идентификацию студента с требованиями и нормами профессиональной деятельности;
- творческое саморазвитие и самореализацию в осуществлении своих профессиональных ролей и функций;

По мнению А.Н. Леонтьева, только через общение и деятельность происходит овладение достижениями человеческой культуры, преобразование внутреннего мира человека [4].

Личностное становление студентов связано с совершенствованием познавательных, творческих возможностей, формированием способностей и структурных компонентов личности, которые позволяют психологу осуществлять разнообразные виды деятельности, определяемые избранной профессией [2].

Становление личности студента в условиях учебного заведения – это процесс, характеризующийся появлением и закреплением психологических новообразований.

Овладение профессиональной культурой – это утверждение в сознании будущего психолога идеи высшей ценности человека.

Таким образом, в рамках системного подхода, личностное становление будущего психолога – это целенаправленный процесс формирования системы ценностей, социальных установок, интериоризация и усвоение профессионально значимых качеств

личности, овладение навыками саморазвития и самоактуализации, а значит и овладение профессиональной культурой.

### Литература

1. Вачков И.В. и др. Введение в профессию «психолог»/ Учебное пособие.- М.:МПСИ, 2007.– 464 с.
2. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения.- М.: Академия, 2012. -304 с.
3. Крылова Н,Б, Формирование культуры будущего специалиста. – М.: Высшая школа, 1990
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 2009. – с. 102.
5. Ляшенко М. С. Психолого-педагогическая культура у студентов в вузе с позиций системного подхода // Молодой ученый. - 2012. - № 5.
6. Митина Л.М. Личность и профессия. Психологическая поддержка и сопровождение. – М.: Академия, 2005.- 336с.
7. Митина Л.М. Системный личностно-развивающий подход в образовании: интеграция инноваций и традиций/ Л.М. Митина// Психология в вузе.-2012.-№ 2.- С.11)

**Ф.М. Монгина**  
кандидат педагогических наук,  
заведующая кафедрой русского языка  
Филиал ВУНЦ ВМФ  
«Военно-морская академия»  
г. Калининград  
fanmon@mail.ru

**Т.Н. Резникова**  
аспирант кафедры  
теории и методики  
профессионального образования  
«БГАРФ» ФГБОУ ВПО «КГТУ»,  
преподаватель кафедры русского языка  
Филиал ВУНЦ ВМФ  
"Военно-морская академия"  
г. Калининград  
faunashop1@rambler.ru

### **Технология преодоления культурного шока и адаптация иностраннных студентов к образовательной среде российского вуза средствами русского языка**

*Рассматриваются пути преодоления культурного шока иностраннных студентов, повышение эффективности их адаптации к новой лингвокультурной среде средствами языкового обучения*

Ключевые слова: лингвокультурная адаптация; культурный шок; коммуникативная компетенция; личностно ориентированное образование

Социальные и экономические изменения, происходящие в последние десятилетия, требуют обновления содержания и форм образования, при которых на первый план выдвигается международная академическая мобильность иностранных студентов, обучающихся в России, готовность к коммуникации в учебно-профессиональной и социокультурной сферах жизнедеятельности в иноязычной лингвокультурной среде. [5]

Результаты анализа теории и практики подготовки иностранных абитуриентов к продолжению обучения в российском вузе свидетельствуют о том, что совершенствование этой подготовки сдерживается из-за наличия противоречий:

- между потребностями иностранных студентов российского вуза в получении образования в российских вузах и уровнем их адаптированности к условиям учебно-информационной среды высшей школы;

- между требованиями современной образовательной реформы, направленной на достижение новых качественных параметров структуры обучения иностранных абитуриентов в вузах России, и недостаточной разработанностью в научном знании основ решения поставленных задач в условиях сложившейся системы обучения иностранных студентов;

- между уровнем сформированности лингвистического аппарата иностранных студентов и требованиями Российских государственных образовательных стандартов по специальности;

Выявленные противоречия определили необходимость расширения педагогического обоснования концептуальных и технологических основ обучения русскому языку иностранных студентов российского вуза как фактора обеспечения готовности к продолжению образования в высшей школе

Важную роль в реализации мультикультурного образования играет обучение русскому языку. Иностранные студенты за короткий срок подготовительного курса должны овладеть языком обучения в контексте социальнокультурной адаптации к новым условиям обучения и жизнедеятельности. [1].

Формирование и развитие необходимых компетенций в процессе изучения русского языка как иностранного, освоение различных видов речевой деятельности является одним из главных факторов, влияющих на адаптацию к иной лингвокультурной среде.

В настоящее время проблема обучения иностранных студентов русскому языку трактуется широко, наряду с собственно учебными задачами рассматриваются психолого-педагогические аспекты успешной адаптации и пути преодоления культурного шока, неизбежность которого обусловлена новой средой учебы и жизни.

В данном аспекте оптимизация обучения русскому языку связана с поиском новых методик и технологий, позволяющих минимизировать последствия культурного шока, успешно пройти процесс адаптации к новым иноязычным условиям, освоить язык с целью коммуникации в учебной, профессиональной и социокультурной сферах жизнедеятельности.

С целью разработки, апробирования и внедрения новых технологий обучения русскому языку как иностранному, подготовки студентов к обучению в России был проведен педагогический эксперимент, объектом которого выступил образовательный процесс в группе иностранных студентов подготовительного курса.

Эксперимент проводился для выявления таких педагогических условий, при которых адаптация и обучение иностранцев в российском вузе будут наиболее эффективными. Опытно-экспериментальной базой эксперимента явилось специальное отделение международного образования Филиала ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия» (г. Калининград). Экспериментальной работой было охвачено 24 студента из 3 стран

Азии, Африки и Арабского Востока и более 5 преподавателей филиала. В констатирующем эксперименте участвовали 12 курсантов и слушателей и трое преподавателей.

Известно, что одной из целей обучения иностранному языку является формирование и развитие коммуникативной компетенции, поэтому предметом эксперимента стало обучение лексике с позиции коммуникации.

В рамках данной экспериментальной работы была спроектирована и проведена отработка новых технологий, разработаны внедрены специальный курс занятий по развитию речи, ориентированных на усвоение лексического материала с позиции формирования и развития коммуникативного навыка, а также преодоления и сокращения последствий культурного шока.

В процессе экспериментального обучения апробировался разработанный курс, реализующий коммуникативно-развивающую лингвистическую технологию, направленные на формирование готовности иностранных студентов к продолжению обучения в российском вузе, систематизирующие формирование навыков речи в разных коммуникативных сферах и средах.

Разработка тематического содержания учебно-методического материала осуществлялась в соответствии с общепедагогической трактовкой этой категории, предусматривающей знания о предметно-образовательной области, общении, опыт осуществления способов коммуникативной деятельности, опыт творческой деятельности, опыт эмоционального отношения и выделенными принципами его отбора: принцип коммуникативной значимости, принцип языковой системности, принцип анализа, осознанного конструирования, дифференциации и обобщения единиц языка и речи.

Разработанные технологии обучения направлены на формирование языковой и речевой компетенций на лексическом и грамматическом материале, позволяющем иностранному студенту удовлетворять основные коммуникативные потребности в учебно-профессиональной и бытовой сферах общения.[4]

Для достижения целей экспериментальной работы были поставлены задачи: общеучебные, профессиональные, речевые, языковые. Основное внимание при разработке экспериментального курса занятий уделялось не только формированию необходимого лексического минимума по математике, физике, химии и другим наукам, но и освоению лексики, которая обеспечивает бытовую сферу общения, владению культурно-страноведческой информацией, так называемых фоновых знаний, необходимых для адаптации обучающихся к новым условиям жизни и обучения.

Педагогический эксперимент проводился в несколько этапов: организационный, диагностический, прогностический, практический и обобщающий. Организационный этап – анализ исследований по адаптации иностранцев, составление теоретического обоснования необходимости проведения педагогического эксперимента, основой которого выступил анализ результатов подготовки иностранных студентов к обучению на основных курсах вуза, выявление и классификация трудностей и недостатков в готовности к обучению, коммуникации и профессиональному общению иностранцев с учетом специфики вуза, определены цель, объект, предмет, задачи, и выдвинута гипотеза эксперимента.

Проведенный анализ показал, что овладение лексикой только основных предметов базового плана обучения не является предпосылкой для готовности к лингвокультурной адаптации и межкультурному взаимодействию. В рамках диагностического этапа проводились опросы, беседы, анкетирование обучающихся и преподавателей, наблюдение за процессом обучения русскому языку как иностранному и образовательным процессом в целом.

На основании обобщенных статистических данных был составлен и апробирован курс занятий в рамках экспериментальной работы. Количественная и качественная

оценка результатов была проведена на обобщающем этапе, а также сделаны выводы о необходимости использования новых методов и технологий обучения русскому языку как иностранному, повышающих эффективность данного процесса, а также успешной адаптации студентов средствами языкового обучения.

Известно, что при обучении лексике выделяют следующие этапы работы с лексическим материалом: презентация вводимой лексики, методические действия, обеспечивающие усвоение обучающимися новой лексики, организация повторения усвоенной лексики и контроль качества усвоения.

В экспериментальном курсе занятий лексика была семантизирована с учетом специфики вуза, а также с актуальностью использования ее в различных ситуациях речевого общения, которые были смоделированы с учетом семантизирующего контекста. Разработанный курс занятий включает в себя языковые и коммуникативные игры, направленные на практику говорения. Языковые лексические игры применялись на всех этапах работы с лексикой. [3]

Контроль усвоения изученного лексического материала был направлен на проверку сформированности коммуникативной компетенции, готовности обучающегося к общению, способности инициировать диалог.

Для максимального приближения к реальным речевым ситуациям в учебно-профессиональной и бытовой сферах контрольные работы в рамках экспериментальной программы были составлены в форме ролевых, социально-ролевых, деловых игр, а также творческих проектов.

Такие формы контроля позволяют определить способность иностранного студента организовать свою речевую деятельность и неречевое поведение в соответствии с задачами общения. [4]

При обучении русскому языку как иностранному, одной из главных задач которого является формирование коммуникативного навыка, учебная аудитория должна рассматриваться как определенная социальная среда, где преподаватель и иностранный студент вступают в определенные речевые отношения.

Таким образом, образовательный процесс – это взаимодействие всех его участников, создание на занятиях творческой атмосферы и благоприятного психологического климата, мотивирующего студента к дальнейшему обучению в вузе.

На экспериментальных занятиях были смоделированы условно-коммуникативные ситуации с целью анализа тенденций развития коммуникативной и социокультурной компетенций.

Деловые игры на уроках развития речи дали возможность проверить умение иностранных студентов организовать свою речь в форме диалога, полилога, а также осуществить тактику речевого общения, что позволило студенту развивать умение решать коммуникативно-познавательные и профессиональные задачи. [2]

Как было сказано выше, необходимый компонент всей системы обучения русскому языку как иностранному – формирование коммуникативной компетенции. Студент должен уйти с занятия не осознанием того, что он выучил, например, формы падежа, а с осознанием того, что он научился сообщать или спрашивать о местонахождении предмета, человека, учреждения.

При организации ролевых и деловых игр происходит включение полученных знаний и грамматических навыков в целостное речевое умение, которое обучающийся может самостоятельно реализовывать и в других ситуациях речевого общения. [3]

Таким образом, анализируя результаты проведенного эксперимента, можно сделать вывод, что занятия, направленные на формирование коммуникативного навыка, обучение лексики с позиции коммуникации, введение в структуру урока различного вида игр, моделирующих конкретную учебную, профессиональную или бытовую рече-

вые ситуации, минимизируют последствия культурного шока у иностранных обучающихся, повышают эффективность адаптации к новой лингвокультурной среде, оптимизируют учебный процесс, обеспечивают готовность иностранцев к приобретению профессиональных знаний в российском вузе согласно принципам личностно ориентированного образования.

### Литература

1. Бокарева Г.А., Бокарев М.Ю. Интеллектуальная культура как цель обучения с позиций дифференциально-интегрального подхода // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: Психолого-педагогические науки: Научный журнал. – Калининград: БГАРФ, 2004. – С.31-39.
2. Азарина Л. Е. Игры на уроках РКИ / Л. Е. Азарина // Вестник ЦМО МГУ. – 2009. – № 3. – С. 102–109.  
Аркадьева Э. В. Лексика в практическом курсе русского языка / Э.В. Аркадьева, Г. В. Горбаневская, Н. Д. Кирсанова // Живая методика: для преподавателя русского языка как иностранного. – М.: Рус. язык. Курсы, 2005. – С. 180–246.
3. Батраева О. М. Игровые технологии как средство активизации учебного процесса при формировании коммуникативной и социокультурной компетенций [Текст] / О. М. Батраева // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — СПб.: Реноме, 2012. — С. 311-314.
4. Поморцева Н.В. Лингвокультурная адаптация иностранных студентов к российской высшей школе // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 6. – С. 88-90.3.
5. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. – М.: Филоматис, 2008.

**П.Ю. Ковалишин**

кандидат филологических наук  
доцент кафедры иностранных языков  
«БГАРФ» ФГБОУ ВПО «КГТУ»  
pavelkovalishinkaliningrad@mail.ru

### Реализация принципа междисциплинарности при исследовании специалистами - филологами связей языка и философского знания

*Владение общетеоретическими основами принципа междисциплинарности является важным составляющим исследовательской работы специалистов-филологов. В статье рассмотрены способы применения этого принципа при изучении языка и философского знания*

Ключевые слова: междисциплинарность; язык; философия; филологи; исследовательское мышление

Одним из важнейших достижений философской мысли XX века составляет понимание того, что человек живет в мире знаков, которые сам же творит, осваивая действительность. Особая роль в формулировании этой идеи принадлежит Эрнсту Кассиреру, который определял человека не как *animal rationale* «животное рассудочное», а как *animal symbolicum* «животное символическое».

По его мнению, именно символическая деятельность, понимаемая широко – как деятельность знаковая, – открывает человеку «путь к цивилизации». При этом цивилизация для Э. Кассирера не столько высокая культурная организованность и власть че-

ловека над окружающей средой, сколько его власть над самим собой, освобождение от незнания, страха, несправедливости [Руткевич 1990: 92].

Культура, согласно Э. Кассиреру, представляет собой многообразное по своей содержательной сути и организации явление, в котором выделяются определенные целостные единства – язык, миф, религия, теоретическое познание, искусство.

Каждое из этих единств определяется им в духе современных семиотических и когнитивно-языковых построений как «символическая форма» - то есть кодовая система, посредством которой означиваются и внешне репрезентируются отдельные освоенные человеком фрагменты картины мира и вся она в целом. И хотя Э. Кассирер считал, что «символические формы» друг к другу не сводятся, он признавал первоначальными язык и миф.

Таким образом, Э. Кассирер заложил общетеоретические основы принципа междисциплинарности, актуального при реконструкции представлений того или иного народа о мире, причем опорный характер в этих условиях имела идентификация народа по языку.

В частности, Э. Кассирер отметил важность принципа междисциплинарности при изучении семантической природы человека и одновременно неразработанность этого принципа в науке начала XX века. «Геологи, ученые, политики, социологи, биологи, психологи, этнологи, экономисты, – писал он, – все они подходят к проблеме со своей точки зрения.

Соединить или унифицировать все эти частные аспекты и перспективы было невозможно. Ведь и в каждой специальной области отсутствовал один общепринятый научный принцип» [Кассирер 1990: 95]. Но при этом Э. Кассирер определил и конкретные основания междисциплинарности в данной сфере. Он писал: «Человеческий мир, очевидно, не составляет исключения из тех биологических правил, которые управляют жизнью всех других организмов. И все же мы находим в нем новую характеристику, являющуюся отличительной особенностью человеческой жизни. Человек как бы открыл новый метод приспособления к окружающей среде. <...>

Человек живет отныне не только в физической, но и в символической вселенной. Язык, миф, искусство и религия являются частями этой вселенной, различными нитями, из которой сплетается символическая сеть, сложная паутина человеческого опыта» [Кассирер 1990: 96]. Раскрывая эту мысль далее, Э. Кассирер писал: «Язык, искусство, миф, религии не являются изолированными, случайными творениями. Они переплетаются общей связью. Но эта связь не есть *vinculum substantiale* «субстанциальная связь», как она понималась и описывалась схоластической мыслью; скорее, это *vinculum functionale* «функциональная связь».

Базисную функцию речи, мифа, искусства, религии мы должны искать за их бесчисленными формами и выражениями и в конечном счете, мы должны стремиться проследить их вплоть до их источника [Кассирер 1990: 99].

Обобщая все эти положения, можно сказать, что для Э. Кассирера фактором междисциплинарного единства языка, мифа, религии, искусства было их функциональное единство, определяемое как знаковость в культурном сознании человека и в самой культуре.

В это же время разрабатывались теоретические построения, близкие тем, что выдвинул Э. Кассирер, но уже не в функциональном, а в содержательном аспекте. В частности, К.Г. Юнг в рамках созданной им аналитической психологии, по сути, имевшей философский характер, выдвинул теорию архетипов коллективного бессознательного, лежащих в основе всей сознательной культурной жизни человека и человечества в целом. Эти архетипы выражают себя в разных видах культурной деятельности – в религии, философии, искусстве литературе и т.д.



Особенно подробно эти процессы К.Г. Юнг рассматривал в отношении произведений искусства. «Художественное произведение должно рассматриваться как творческое образование, свободно пользующееся всеми предварительными условиями, – писал он. – Его смысл и свойственные ему особенности покоятся в нем самом, а не в его внешних предусловиях; это можно было бы выразить примерно так: оно является неким существом, пользующимся человеком и его личными диспозициями лишь как питательной

средой, распоряжающимся его силами по собственным законам и создающим из себя то, что оно хочет из себя создать» [Юнг 1993: 46].

С этих позиций К.Г. Юнг рассматривал природу художественного творчества. Но нет никакого сомнения в том, что идея единства содержательных основ применима ко всем формам культурной деятельности. Так, с указанных позиций он рассматривал фундаментальные (связанные с религиозным мировоззрением) различия в картинах мира восточного и западного человека. Об этом он, в частности, писал так:

Христос-образец взял на себя грех мира. Но если это чисто внешний акт, то и грех отдельного человека остается внешним, а тем самым этот человек является фрагментом больше, чем когда-либо, ибо легкомысленное непонимание открывает для его удобный путь бук-вальным образом «сбросить на Него» свои грехи и тем уйти от более глубокой ответственности, что противоречит духу христианства.

Эта формалистика и эта беспринципность не только были одной из причин Реформации, но имеют место и внутри самого протестантизма. Если величайшая ценность (Христос) и величайшая антиценность (грех) находятся вовне, то душа пуста: в ней нет самого низкого и самого высокого. Восточной манере (в особенности индийской) свойственно обратное: все самое высокое и самое низкое заключено в (трансцендентальном) субъекте. Благодаря этому звание «атмана», самости (*des Selbst*) неизмеримо возрастает. А у человека Запада ценность самости падает до нулевой отметки. Отсюда происходит общая для запада недооценка души [Юнг 1991: 239 – 240].

Таким образом, К.Г. Юнг определил теоретические основания междисциплинарного подхода к исследованию картин мира, оценивая эти основания с глубинных психологических позиций. Тем самым он предвосхитил теоретические установки, сложившиеся в науке конца XX века в связи с интересом к содержательной структуре человеческой личности и активно заявляющим о себе принципом антропоцентризма.

В последней трети XX века близкие концепции разрабатывались в когнитивной лингвистике. В частности, Дж Лакофф выдвинул тезис о существовании в человеческом сознании «языковых гештальтов» - особых содержательных образований, которые, аналогично архетипам, оставляют основу всей человеческой деятельности, причем не только творческой, но и обычной бытовой, связанной с восприятием действительности и ее организацией в картину мира.

В одной из ключевых работ на эту тему он писал: «Основное, что я хотел бы показать (или увидеть, как это покажут другие), состоит в следующем: мысли, восприятия, эмоции, процессы познания, моторная деятельность и язык организованы с помощью одних и тех же структур, которые я называю гештальтами» [Лакофф 1981].

Одно из основных функциональных свойств гештальтов проявляется в том, что «это структуры, используемые в процессах — языковых, мыслительных, перцептуальных, моторных или других» [Лакофф 1981: 365].. Иными словами, это образы глубинных уровней человеческой ментальности, но совершенно особого рода.

Они не являются визуальными, слуховыми, тактильными, вкусовыми, эмоциональными, обонятельными; это особые ментальные репрезентации, инвариантные об-

разам конкретных восприятий или соматических переживаний человека [см.: Берестнев 2007: XIX – XX; Берестнев 1997: 47 – 49].

Гештальты составляют познавательную основу любых видов человеческой деятельности, поэтому одни и те же содержательные образования такого рода могут быть актуальными одновременно для языка, мифа, религии, искусства, философских построений и т.д.

Иными словами, концепция языковых гештальтов не просто с содержательных, но уже с позиций глубинных познавательных функций человека объясняет возможность и целесообразность рассмотрения одних и тех же явлений в междисциплинарных отношениях «язык – философия», «язык – мифология», «язык – религия», «язык – искусство» и т.д.

Например, в языке время представляется на событийной основе (ср.: Он весь фильм проспал; Мне почти сорок лет; Мы ждали известий целый месяц и т.д. [см.: Берестнев 2008]) и как динамика, движение всего сущего (ср.: Время бежит; Нагнать наверстать упущенное время; События надвигаются; Ворошить прошлое (о событиях); Минуло двадцать лет и т.п. [см.: Берестнев 2002]). Но это, вообще говоря, близко научным физическим представлениям о темпоральности, – ср.: «Время – основная (наряду с пространством) форма существования материи, заключающаяся в закономерной координатии сменяющихся друг друга явлений» [Куликов, Подобед 1971: 434].

Таким образом, философское знание не только обозначилось в концепциях теориях, объясняющих действие принципа междисциплинарности в цикле гуманитарных научных дисциплин, но и непосредственно проникло в языкознание, став средством дополнения и верификации имеющихся данных собственно лингвистического порядка.

### Литература

1. Берестнев Г.И. О «новой реальности» языкознания // Филологические науки. № 4. 1997. С. 47 – 55.
2. Берестнев Г.И. Языковые подходы к проблеме архетипов коллективного бессознательно // Языкознание: взгляд в будущее. Калининград: Янтарный сказ, 2002. . 164 – 183.
3. Берестнев Г.И. Слово, язык и за их пределами. Калининград: Изд-во РГУ им. И.Канта, 2007.
4. Берестнев Г.И. Время в древнерусской картине мира (на материале «Слова о Законе и Благодати») митрополита Илариона // Балтийский регион: лики русского мира. Сб. науч. трудов. – Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта. 2008. С. 144-154.
5. Кассирер Э. Опыт о человеке // Человек. 1990. № 3. С. 93 – 105.
6. Куликов К.А., Подобед В.В. Время // Большая советская энциклопедия. Т. 5. М., 1971. С. 434 – 435
7. Руткевич А.М. Знак и признак // Человек. 1990. № 3. С. 91 – 92.
8. Юнг К.Г. Архетип и символ. М.: Renaissance, 1991. – 304 с.
9. Юнг К.Г. Проблемы души нашего времени. М.: Прогресс, Универс, 1993. – 336 с.

