

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

И.Г. Чуksина

доктор педагогических наук
профессор кафедры английского языка
«БГАРФ» ФГБОУ ВО «КГТУ»
irina-chuksina@mail.ru

Ц. Чжао

Аспирант кафедры ТуМПО
«БГАРФ» ФГБОУ ВО «КГТУ»
irina-chuksina@mail.ru

Профессионально ориентированное обучение иностранных студентов «языку специальности» на занятиях по русскому языку как иностранному

Рассматриваются особенности профессионально ориентированного обучения студентов-иностранцев инженерных специальностей с целью формирования профессиональной коммуникативной компетентности в языке специальности на занятиях русского языка

Ключевые слова: профессионально ориентированное обучение; язык специальности; научный стиль речи; русский язык как иностранный; нефилологический профиль обучения

В последние десятилетия в области преподавания русского языка как иностранного (РКИ) усилилось внимание к проблеме формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции иностранных студентов.

Процесс формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции иностранных студентов инженерного вуза требует системного подхода к освоению научного стиля речи.

Студенты, получающие высшее образование на русском языке в инженерном вузе, изучают не просто научный стиль речи, а язык специальности. Язык специальности - это практическая реализация научного и официально-делового стиля речи в системе потребностей определенного профиля знаний и конкретной специальности.

В методическом плане это аспект преподавания языка, который обеспечивает учебно-научное и профессиональное общение при получении специальности в образовательном учреждении на изучаемом языке [1, с.406].

Поэтому русский язык из традиционного лингвистического учебного предмета, вступая в связь с фундаментальными учебными дисциплинами (физика, математика, химия), вобрав в себя их специфику, их общенаучные понятия, становится общедидактическим, шире общепедагогическим феноменом – фактором межпредметной интеграции.

При этом профессиональная направленность процесса обучения специальности через язык и обучение языку через специальность приводит студентов-иностранцев к осознанию необходимости овладения русским языком как инструментом получения высшего образования и, следовательно, определяет у них степень мотивации изучения русского языка.

Специфика профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному состоит в том, что оно направляет педагогический процесс на конечный результат обучения студента в вузе – будущую профессию, которая в итоге станет сферой приложения всех получаемых знаний, умений, навыков, проверкой их действительности [3, с. 3].

Учебный процесс при профессионально ориентированном обучении иностранцев русскому языку как средству получения специальности направлен на формирование и развитие у иностранных студентов умений достигать коммуникативных целей в овладении навыками письменной и устной монологической речи в сфере функционального общенаучного стиля.

Умения письменной речи являются наиболее сложными среди других речевых умений. Прежде всего, это обусловлено отсутствием непосредственной связи между говорящим и слушающим, тем, что письменная речь более тщательно организована.

Для формирования навыков связной письменной речи на основном этапе обучения используются такие виды работ как изложение, реферат, резюме, аннотация, тезисы. Выполняемые на занятиях по русскому языку письменные работы репродуктивного и продуктивного характера готовят студентов к созданию коммуникативно-значимых работ – лабораторных работ по специальным предметам, курсовых, дипломных работ.

Обучение письменной речи позволяет сразу несколько задач. Во-первых, обучение письменной речи выступает в качестве самоцели: это обучение сложному продуктивному виду речевой деятельности, результатом которого является развитие у учащихся умение построения самостоятельного письменного высказывания. Во-вторых, развитие навыков и умений в области письменной речи способствует развитию навыков и умений в других видах речевой деятельности, поскольку письменная речь связана с чтением, говорением и аудированием, планом содержания и планом выражения. В-третьих, письменная речь на протяжении всего процесса обучения выступает как бы в роли объективного фиксатора уровня языковой компетенции учащихся [4, 54].

Порождение письменного высказывания на иностранном языке (русском для иностранцев), будучи сложным, многоступенчатым процессом, естественно, нуждается в опорах. Главной опорой построения письменного высказывания на основном этапе обучения становится аутентичный текст по специальности студентов инженерного профиля, к которому можно неоднократно возвращаться в ходе выполнения задания. и опоры на профессионально ориентированные учебные пособия.

Предлагаемое нами вслед за Т.В. Васильевой [2] использование в обучении аутентичных текстов связано с тем, что иностранные студенты, обучающиеся в российских вузах инженерного профиля, как правило, имеют слабую подготовку по русскому языку (элементарный или базовый уровень), а также в силу слабости имеющейся у них предметной базы. Им нужно овладеть как языком, так и предметными знаниями. Эта проблема знакома многим российским вузам.

Некоторые российские вузы не допускают к обучению на первый курс студентов-иностранцев, не освоивших программу подготовительного факультета, другие предлагают вести обучение по всем дисциплинам на иностранном языке, однако не все преподаватели владеют иностранным языком, существуют ограничения в выборе средств обучения на иностранном языке, и студенты не способны будут оплатить стоимость образования.

Поэтому в Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота для курсантов - иностранцев из Марокко, Туниса со слабой языковой и предметной подготовкой на основе выявленных профессиональных коммуникативных потребностей нами сделана попытка создания принципиально новых учебных материалов по обуче-

нию языку специальности в сотрудничестве с преподавателями профилирующих кафедр. Здесь на первое место выходит экстралингвистическая информация, а лексико-грамматический материал обслуживает эту информацию.

Такой подход к созданию учебного пособия стал возможен в результате того, что текстовый материал отбирали преподаватели профилирующих дисциплин с точки зрения отражения в нём профессиональных и коммуникативных потребностей в учебно-научной (профессиональной) сфере деятельности, профессионально значимой терминологической лексики, а преподаватели русского языка обрабатывали материал, который был предложен преподавателями профилирующих дисциплин с точки зрения содержания в нём определённых лексико-грамматических конструкций.

Использование таких материалов знакомит студентов с основами специальности, ориентирует на овладение языком в учебно-профессиональной сфере общения, способствует решению таких проблем, как отбор лексико-грамматического материала, подлежащего активному усвоению и введение профессионально значимой информации, что позволяет в какой-то мере восполнять отсутствие предметных знаний у студентов.

В созданном нами профессионально-ориентированном коммуникативно-деятельностном учебном пособии по обучению языку специальности иностранных курсантов со слабой языковой и предметной подготовкой на основе курса «Введение в специальность» в качестве материала послужили дисциплины: для судоводителей - «Теория устройства судна», «Навигация», «Морская лоция», «Морская астрономия»; для судомехаников – «Судовые вспомогательные механизмы, устройства и системы», для электромехаников – «Судовые автоматизированные электроэнергетические системы». Языковой и текстовый материалы объединены по соответствующим темам указанных дисциплин. Критерием отбора текстов послужила степень их насыщенности наиболее характерной терминологией, свойственной данному предмету и типичными синтаксическими конструкциями.

Правильное понимание содержания текстов по специальности облегчается формой вводимой информации, расположением тем пособия параллельно материалу, изучаемому студентами на занятиях по специальности, специальной системой коммуникативных заданий, направленных на овладение не только языковыми и речевыми навыками, но и профессиональной компетенцией. Кроме того, в пособии имеются методические рекомендации по составлению аннотаций, рефератов, что позволит иностранным курсантам работать самостоятельно. Пособие состоит из шести занятий. Занятия дают возможность не только развить навыки владения монологической речью, но и ориентируют на самостоятельное продуцирование письменного научного текста определённого жанра.

В качестве примера работы с текстами по специальности на занятиях по русскому языку с иностранными курсантами приведём систему заданий по усвоению специальных знаний, содержащихся в аутентичном тексте « Основные понятия курса « НАВИГАЦИЯ», в том числе так называемых инженерных заданий, способствующих формированию не только коммуникативной компетенции, но и предметной (профессиональной) компетенции будущих инженеров.

Система заданий определяется как особенностями научного стиля, так и целями обучения студентов: научить извлекать из текста основную информацию, вычленять композиционные части (введение, основную часть, заключение) текста; составлять план монологического высказывания по специальности, правильно употреблять в письменной речи языковые конструкции (модели); закрепить в системе упражнений-заданий наиболее характерные речевые ситуации – умение давать дефиницию, классификацию явлений.

Знакомим курсантов с различными формами определения науки «НАВИГАЦИЯ» Выясняем, какое из этих определений является наиболее полным. Обращаем внимание курсантов на различие в вопросах и соответствующих им ответах.

Что такое навигация?

1. Навигация - (лат. navigatio - от navigo - плыву на судне), наука о выборе пути, определении места и перемещении судна в море с учётом решаемых им задач и влияния внешней среды на направление его движения и скорость.

2. Навигация – это наука о выборе самого короткого и экономически выгодного пути судна.

3. Навигация – это наука, занимающаяся вычислением пути корабля и способов определения места корабля в море.

4. Навигация – это наука, изучающая все способы определения места судна, определение направлений и учёт пройденного судном .

Объясняем, что в русском языке существует много логико-грамматических моделей, при помощи которых можно дать определение сущности науки: *что есть что; что является чем; что представляет собой что; что есть наука о чём; что есть наука, изучающая что, что есть наука, занимающаяся чем.*

Первая модель универсальна, её чаще всего и используют для определения термина. В результате письменной и устной тренировки, используя известную модель, курсанты правильно отвечают на вопросы: Что такое гидрометеорология? Что такое морская лодия? Что такое морская астрономия?

Далее работаем с курсантами над композицией текста: введением, где излагаются задачи и разделы навигации; основной частью, в ней идёт речь о развитии навигации в древности и в современности, и заключении, в котором представлено будущее морской навигации.

Приводим синтаксические конструкции, при помощи которых можно выразить задачи морской навигации как науки, применение результатов исследования, свойства предметов, классификацию предметов, количественный и качественный состав предмета:

Что изучает что? Что разрабатывает способы чего? Что занимается чем? Что возникло в древности? Что дошло до нашего времени? Что характеризуется чем? Что свидетельствует о чём? Что изучено с помощью чего? Что позволило глубже исследовать что? Что было создано? Что нашло применение в чём?

В следующем задании предлагается ответить на вопросы, включив в них соответственно: информацию о содержании конкретной науки или название конкретной науки.

1.Какая наука изучает...?	2. Что изучает...?
- все способы определения места судна, определение направлений и учёт пройденного судном пути	- навигация
- условия плавания в водном бассейне, включая навигационные опасности и их ограждение; навигационное оборудование морских путей; сигналы и сигнальные станции, кар-	лодия

ты, книги, руководства по плаванию и пользо- вание ими	
- определение места судна в море астрономическими способами с помощью инструментов	мореходная астрономия
- законы движения воздушных масс и масс воды	гидрометеорология

Вопросный план, составленный с помощью преподавателя, выглядит примерно так.

I. Введение. Задачи навигации

1. Что такое навигация?
2. Каковы задачи навигации как науки?
3. С какими науками связана навигация?

II. Основная часть

История развития навигации

1. Когда и для какой цели возникла навигация?
2. Кто создал первый образец лоции?
3. Когда была напечатана первая лоция Балтийского моря?
4. Когда в России появился первый для подготовки штурманов труд по навигации?
5. Чем характеризуется современная морская навигация?

III. Заключение

Будущее морской навигации

1. Как называются карты, определяющие будущее морской навигации?
2. Что такое стратегическая программа e-Navigation?

Затем, используя план в форме вопросов, предлагаем курсантам составить план в виде назывных, номинативных предложений – тезисный план и пересказать текст по плану.

Работая с текстом, мы учитываем синтаксические особенности научной речи. Одной из характерных особенностей русской научной речи (письменный вариант) является предпочтительное употребление причастных оборотов. Употребление в устной речи причастных оборотов является большой трудностью для иностранцев. Поэтому замена причастных оборотов придаточными определительными предложениями – обязательная часть работы с текстом.

В тексте: *«Навигация – основная дисциплина судовождения, разрабатывающая теоретические обоснования и практические методы вождения судов наимыгоднейшими путями и использующая для этой цели современные штурманские приборы, мореходные инструменты, морские навигационные карты, руководства и пособия для плавания»* причастные обороты заменяем придаточными определительными предложениями: *Навигация – основная дисциплина судовождения, которая разрабатывает... и... которая использует».*

Для синтаксиса научной речи характерным является также употребление страдательных оборотов речи, что связано с акцентированием внимания не на деятеле, а на процессе: было установлено..., было получено..., было открыто..., было открыто.

В тексте: «В V веке до н.э. древнегреческим историком Геродотом (~ 490÷425 гг. до н.э.) был создан первый образец лоции (наставление для подхода к порту Александрия) страдательный оборот заменяем действительным: *В V веке до н.э. древнегреческий историк Геродот (~ 490÷425 гг. до н.э.) создал первый образец лоции...*».

В следующем задании предлагаем курсантам подготовить письменное сообщение на тему «Навигация», используя составленный тезисный план к тексту и опорным словам и словосочетаниям.

1	Определение понятия «Навигация»	что это что
2	Задачи навигации	что изучает что; что разрабатывает способы чего; что занимается чем; что занимается вопросами чего
2	Возникновение нау	что возникло в древности; что дошло до нас в каком виде; что стало известно кому; что появилось для чего; что было напечатано когда
4	Состояние науки на современном этапе	что характеризуется чем; что было найдено когда; что получило название чего; что изучено с помощью чего; что нашло широкое применение в чём; начато изучение чего; достигнуты успехи в чём
5	Развитие морских навигационных систем	В связи с чем встал вопрос о чём; что будет создано; что будет организовано; что найдёт применение в чём

Таким образом, профессиональная направленность процесса обучения языку способствует осознанию студентами-иностранцами необходимости овладения языком как инструментом получения высшего образования, и, следовательно, определяет у них степень мотивации изучения русского языка, создает условия для развития навыков и умений, необходимых будущему инженеру в его дальнейшем практическом контакте с языком.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб.: Златоуст, 1999. – 472 с.

2. Васильева Т. В. Лингводидактическая концепция обучения русскому языку студентов-иностранцев первого курса со слабой языковой и предметной подготовкой в вузах инженерного профиля: Дис. канд. пед. наук. – М., 2000. – 233 с.

3. Коренева А.В. Профессионально ориентированное обучение речевой деятельности студентов-нефилологов на основе междисциплинарной интеграции: Автореф. дис.... канд. пед. наук. , 2009. – 41 с

4. Морозов В.Э. Культура письменной научной речи. – М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2007. – 268 с

5. Чуксина И.Г. Педагогические основы обучения студентов русскому языку как иностранному средствами компьютерных технологий: Автореф. дис. ...д-ра пед. наук, Калининград, 2003. – 44 с.

6. Чуксина И.Г. Лингводидактические особенности учебных мультимедийных материалов (электронных учебников) . – Вестник РУДН. Серия «Русский и иностранный языки и методика их преподавания». – 2003. - №1.- С.12 -18.

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

Функционально-прагматический подход к лингвистическим исследованиям

Представлен обзор научных трудов, посвященных возникновению и развитию прагматики как отдельной области лингвистических исследований. Особое внимание уделяется основным принципам коммуникации, составляющим их максимам, типам и особенностям имплицатур

Ключевые слова: прагматика; коммуникация; интерпретация; разговорная теория; максима; имплицатура

Прагматика как особое направление в исследовании языка с самого начала своего существования заявила о себе как очень обширная и весьма неопределенная научная дисциплина.

Поэтому «каждая работа по прагматике практически начинается с того, что заново очерчивается предмет исследования и в соответствии с этим определяется авторское понимание прагматического в языке» [4, с. 5].

Термин «прагматика» (от греч. прагма — дело, действие) был введен Чарльзом Моррисом в конце 30-х гг. 20 в. как название одного из разделов семиотики (наряду с синтаксисом и семантикой), однако задолго до этого в классических определениях знаков делалась ссылка на интерпретатора и интерпретацию. Греческая и латинская риторика, а также вся лингвистическая теория софистов могут быть признаны формами дискурсивной прагматики.

Даже в самых абстрактных определениях значения имеют прагматические элементы: начиная с Аристотеля, в каждом определении знака принимаются во внимание не только отношения между выражением и содержанием, но и отношения между выражением и ментальной реакцией интерпретатора. Абельяр занимался проблемой контекстуального значения, изучение интенции говорящего было постоянной темой в средневековой теории знаков от Августина до Роджера Бэкона, а работа Локка «О словах» была посвящена условиям социального употребления лингвистических терминов [8, р. 212-213].

Выделение и формирование прагматики в качестве области лингвистических исследований началось в 60-х – нач. 70-х гг. прошлого столетия под влиянием теории речевых актов, разработанной Дж. Остином и Дж. Р. Сёрлем. Данная теория исходит из

того, что основной единицей коммуникации является не предложение, а выполнение определенного рода действий (утверждение, просьба, извинение и т.д.) [2, с. 336], а значение слова, по Витгенштейну, понимается как его употребление в языке [15, р. 173].

По Т.А. ван Дейку, основная идея прагматики заключается в том, что «говоря в определенных контекстах, мы совершаем определенные социальные акты» [7, р. 218]; ван Дейк определяет прагматику как эмпирическую область знаний, состоящую из конвенциональных правил языка и их манифестаций при порождении и интерпретации высказываний.

В частности, прагматика должна определить условия пригодности высказываний в определенных ситуациях [Ibid. Р. 189], а также свойства высказываний, зависящие от этих условий [Ibid. Р. 201]. Поскольку всякое социальное поведение, в том числе и речевая деятельность, регламентируются определенными правилами, то задача прагматики – их обнаружить и сформулировать [1, с. 4].

В этой связи весьма важной представляется разговорная теория, разработанная П. Грайсом. В нормальной ситуации человеческий диалог не является последовательностью не связанных друг с другом реплик, – в этом случае он не был бы осмысленным.

Обычно диалог представляет собой некую совместную деятельность участников, каждый из которых в какой-то мере признает общую для них обоим цель или хотя бы «направление» диалога. По Грайсу, основным принципом коммуникации является принцип кооперации, заключающийся в требовании делать вклад в речевое общение соответствующим принятой цели и направлению разговора. Этому принципу подчинены четыре рода максим:

1. Максима количества:

- информативность сообщения должна соответствовать требуемому уровню;
- информативность не должна превышать требуемый уровень.

2. Максима качества:

- не говори того, что считаешь ложью;
- не говори того, что не можешь доказать.

3. Максима отношения: будь релевантен.

4. Максима способа:

- избегай непонятных выражений;
- избегай двусмысленности;
- будь краток;
- говори последовательно [9].

По теории П. Грайса, информация, содержащаяся в речевом акте, делится на две части: 1) то, что действительно сказано и 2) та информация, которая может быть извлечена из высказывания.

Соответственно, вводится понятие имплицатур: конвенциональные имплицатуры, соотносящиеся с первым типом информации, и имплицатуры общения (коммуникативные), связанные со вторым типом информации, которая относится к сфере изучения прагматики. Конвенциональные имплицатуры включают все те не связанные с условиями истинности аспекты информации, которые передаются высказыванием только в силу значения содержащихся в нем слов или форм. Конвенциональные имплицатуры тесно связаны с тем, что говорится и, по мнению Т.В. Булыгиной, мало отличаются от пресуппозиций.

Коммуникативные имплицатуры, напротив, связаны с лингвистическим содержанием косвенным образом. Они выводятся из содержания предложения, но обязаны своим существованием тому факту, что участники речевого акта связаны общей целью коммуникативного сотрудничества [2, с. 339]. Сам П. Грайс отмечал, что существуют

постулаты и иной природы, например, эстетические, социальные или моральные, которые обычно соблюдаются участниками коммуникации.

Так, Дж. Лич не согласен с кооперативным принципом Грайса; он убежден, что данный принцип не отражает реальную ситуацию, в которой употребляются те или иные высказывания, поскольку многие повествовательные предложения не выполняют информативную функцию; кроме того, существуют лингвистические сообщества, к которым применимы не все максимы. Иногда предпочтение отдается другим принципам – иронии или вежливости. Принцип вежливости включает следующие максимы:

1. Максима щедрости.
2. Максима такта.
3. Максима апробации.
4. Максима скромности [12, р. 7].

С этим принципом созвучны три правила взаимопонимания Р. Лакофф [10]:

1. Не навязывай своего мнения.
2. Предоставляй возможность выбора.
3. Будь дружелюбен.

М. Хэллидей к четырем максимам Лича добавляет максимум согласия и максимум симпатии. Максимы, составляющие принцип вежливости, в соответствии со «шкалой учтивости» Хэллидея, функционируют в ряде различных шкал, таких, как шкала расход-прибыль, шкала выбора, шкала уклончивости, шкала авторитета и шкала социальной дистанции [17, р. 6].

Кроме того, в текстуальной прагматике существуют свои принципы, сформулированные Слобиным [цит. по 12, р. 64-68]:

1. Принцип процессуальности означает, что текст должен поддаваться декодированию по истечении времени.
2. Принцип ясности подразумевает отсутствие двусмысленности.
3. Принцип экономии означает, что текст должен быть сокращен без ущерба для основной идеи с помощью экономии времени, необходимого для кодирования и декодирования. На фонологическом уровне этот принцип касается ассимиляций и других процессов, связанных с упрощением.
4. Принцип экспрессивности касается эффекта, достигаемого в тексте за счет выразительных и эстетических аспектов коммуникации.

Принципы Слобина во многом согласуются с кооперативным принципом Грайса, однако, как уже отмечалось, единое толкование прагматики отсутствует. Ч. Моррис определял прагматику как «изучение отношений между знаками и их пользователями», позже он модифицирует эту дефиницию и определяет прагматику как «отрасль семиотики, изучающую образование, использование и воздействие знаков» [16, р. VIII]. Кроме того, прагматика определяется как теория, определяющая психологический и социологический аспекты употребления языковых знаков [3, с. 12], язык в его отношении к тем, кто его использует, речевые акты и контексты, в которых они реализуются [6, с. 422], изучение употребления языка [13, р. 5].

Бар-Хиллель считал, что прагматика занимается не только интерпретацией выражений, но и «обязательной зависимостью коммуникации от говорящего и слушающего, от лингвистического и экстралингвистического контекстов, от доступности фоновых знаний и готовности эти знания приобрести, от доброй воли участников коммуникации» [цит. по 8, р. 213].

Д. Паризи и С. Констеллфранчи также подчеркивают расплывчатость определения прагматики: «под названием «прагматика» изучаются такие аспекты, как речевые акты, дискурс, беседа» [14, р. 551].

В этой связи уместными представляются слова Дж. Лича о том, что прагматика

не может более являться мусорной корзиной для не укладывающегося в рамки других отраслей лингвистики материала, он определяет прагматику как изучение отношений между абстрактным значением лингвистических выражений и коммуникативной силой, которую они имеют для коммуникантов в определенных ситуациях [11, p. 2].

Однако, несмотря на некоторые расхождения в определении прагматики, несомненным является признание одной из ее центральных категорий категории субъекта; если раньше прагматика понималась как учение об отношении знаков к пользователю языком, то современная прагматика изучает дискурс, соотнесенный с главным субъектом, творящим текст [5, с. 326-332].

Интерес к личностному изучению языка существенно повысился в последние годы во всех дисциплинах, связанных с языком. Понятие языковой личности затрагивает одну из граней личности индивида, показывающей его отношение к языку и речи.

Литература

1. Арутюнова Н.Д., Падучева Е.В. Истоки, проблемы и категории прагматики. Вступительная статья // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 16. – М.: Прогресс, 1985. – С. 3-42.
2. Булыгина Т.В. О границах и содержании прагматики // Изв. АН СССР, Сер. лит. и яз., т. 40, №4, 1981. – С. 333-342.
3. Клаус Г. Сила слова. – М.: Иностранная литература, 1967. – 158 с.
4. Кузнецов А.М. Введение // Прагматика и семантика. – М., 1991. – С. 5-9.
5. Степанов Ю.С. В поисках прагматики (проблема субъекта) // Изв. АН СССР, Сер. лит. и яз., т. 40, № 4, 1981. – С. 325-332.
6. Столкнейкер Р.С. Прагматика // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 16. – М.: Прогресс, 1985. – С. 419-438.
7. Dijk T.A.van. Text and Context: Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse. – London/New York: Longman, 1977. – 261 p.
8. Eco U. The Limits of Interpretation. – Bloomington/Indianapolis: Indiana University Press, 1994. – 295 p.
9. Grice H.P. Logic and Conversation // Syntax and Semantics. – Vol.13. – Speech Acts. – New York, 1975. – P. 41-58.
10. Lakoff R. The Logic of Politeness; or, Minding Your P's and Q's // Papers from the 9th Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society. – Chicago: Chicago Linguistic Society, 1973. – P. 292-305.
11. Leech G.N. Explorations in Semantics and Pragmatics. – Amsterdam: Benjamins, 1980. – 133 p.
12. Leech G.N. Principles of Pragmatics. – London: Longman, 1983. – 264 p.
13. Levinson S.C. Pragmatics. – Cambridge: Cambridge University Press, 1983. – 420 p.
14. Parisi D., Constelfranci C. A Goal Analysis of Some Pragmatic Aspects of Language // Possibilities and Limitations of Pragmatics. – Amsterdam: Benjamins, 1981. – P. 551-567.
15. Posner R. Semantics and Pragmatics of Sentence Connectives in Natural Language // Speech Act Theory and Pragmatics. – Dordrecht, 1980. – P. 169-204.
16. Searle J.R. (ed). Introduction // Speech Act Theory and Pragmatics. – Dordrecht, 1980. – P. I-XVI.
17. Watts J. Richard, Ide Sachiko, Ehlich Konrad (eds.) Trends in Linguistics. Studies and Monographs 59. Politeness in Language Studies in its History, Theory and Practice. – Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1992. – P. 1-9.

С.В. Забегалина
кандидат психологических наук
старший преподаватель кафедры психологии
Ульяновский государственный педагогический
университет имени И.Н. Ульянова»
г. Ульяновск
svetlanviktorovn@mail.ru

Научное предвидение, прогноз и предсказание: ВЗГЛЯД ПСИХОЛОГИИ

Сделана попытка обобщить, систематизировать и теоретически осмыслить различные подходы, теории и представления, связанные с понятиями предвидение, прогноз и предсказание, связанных с категорией «будущее», и вызывающими особый интерес во все времена

Ключевые слова: прошлое; настоящее; будущее; предвидение; прогноз; предсказание; прогнозирование; гипотеза; предвосхищение

Желание предвидеть будущее, безусловно, свойственно всем живым существам и особенно человеку. Еще в древности создавались произведения, посвященные будущему, но одной из самых первых собственно научных работ в этом плане можно считать вышедшую в 1892 году книгу французского физиолога, психолога и писателя, впоследствии лауреата Нобелевской премии по медицине за 1913 г. Шарля Рише (1850 – 1935) «Через сто лет». Она представляла собой прогноз развития всех сфер жизни общества в XX веке [11].

Прогноз оказался недостаточно достоверным не только по причине большого временного интервала и неразработанности методов прогнозирования, но и в силу субъективности автора – так он весьма оптимистично оценивает будущее медицины – что к 2000 году эпидемии прекратятся, так как будут изобретены соответствующие прививки и предполагает появление «скрытой» наряду с «классической» психологии.

Он весьма верно предположил, что в XX в. сохранятся преступления и законы против них, семейные узы ослабнут, но при этом ошибся, думая, что последними монархиями станут Россия и Великобритания.

Некоторые прогнозы Ш.Рише являются ненаучными изначально, так он предположил, что в конце XX века все здания, включая деревенские дома, будут железными, не будет строительства с использованием кирпича или камня [11]. Тем самым мы можем предположить влияние на характер и содержание прогноза психологических качеств личности, в первую очередь ее когнитивных особенностей (направленность воображения, особенности построения образов и гипотез).

В историческом плане прародители понятий, связанных с прогнозированием, можно обнаружить еще в античности. В философской системе Платона для всего существующего (действительного и реального) должен иметься свой образец в чем-то абсолютном, таком как идея, таким образом можно говорить о своеобразном предвосхищении будущего существования в идеальном плане.

Однако, понимание сути предвидения, как и содержание прогноза, опосредуется тем знанием, которым владеет данное общество в конкретную историческую эпоху, доминирующей парадигмой мышления [3].

Стоики и эпикурейцы использовали термин «пролепсис» (от др.-греч. πρόληψις – предположение, предчувствие, предвидение) как общее понятие, которое появляется в сознании еще до восприятия конкретных единичных вещей непосредственно из логоса.

Несомненно, можно провести параллель с процессом перцепции – мы строим догадки, гипотезы о том, к какому классу относится данный воспринимаемый предмет, явление и о его свойствах непосредственно уже в начале и ходе перцепции – проверяя возникшие гипотезы в непосредственном опыте или мысленно.

Существуют различия в обработке информации об известном и неизвестном, в постановке вопросов и поиске ответов при дискурсивном и интуитивном способах мышления [4].

В настоящее время не существует единого, непротиворечивого представления о прогнозировании, предвосхищении и предвидении в науке [5].

Предвидение и предсказание являются в большей части житейскими понятиями, в плане частоты употребления именно в житейском, а не научном смысле, и отражают сложившееся в обществе понимание данных явлений. Вышеупомянутые термины используются в рамках различных теорий и подходов в психологии и философии, частично они «захватывают поле» друг друга, но существуют и значимые различия.

В любом случае использовать в качестве синонимичных некоторые из них можно, например предвосхищение и предвидение, но с большой оговоркой.

Современные тенденции таковы, что в рамках общей теории прогнозирования в большей мере идет развитие частных теорий, со своей методологией: научно-техническое, социологическое, политическое, экологическое, демографическое, экономическое, социальное и другие направления прогнозирования, предусматривающие свои специфические объекты прогноза и условия их развития [6].

В силу невозможности рассмотреть специфику каждого из вышеуказанных направлений мы попытаемся рассмотреть содержание и трактовку некоторых общих понятий прогнозирования, и их соотношение с другими научными терминами.

Понятие «предвидение» употребляется чаще всего в смысле какого-либо знания о будущем – о фактах, событиях и т.д., отношение к будущему рассматривается как необходимый атрибут предвидения в этом ключе. Однако существует и более широкое толкование этого понятия, связанное с понятием прогноз, а в том числе в качестве синонима [11].

Достоверный прогноз заключается, по сути, в точном предвидении будущего, а не о предположении такового. А.Хилькевич справедливо отмечает, что определение прогноза как высказывания не только о будущем, но также о неизвестном положении вещей неизбежно ведет к смешению его с понятием гипотезы [13].

Рассматривая проблему определения целей научной деятельности, С. Тулмин [16] противопоставляет предвидение и понимание, разграничивая тем самым прогноз (понимаемый им как предвидение) и интерпретацию.

Согласно С.Тулмину предвидение является результатом прогностической деятельности, а понимание достигается посредством объяснения.

Цель и основное назначение науки согласно С.Тулмину - объяснение, в то время как другие виды деятельности в науке - диагностическая, классифицирующая, производственная, предсказательная - являются «научными» настолько, насколько связаны с объяснительными идеями и идеалами (моделями), которые являются ядром естественной науки [16, p.38].

С.Тулмин обосновывает, возможность независимого существования друг от друга прогностических методов, методик и объяснительных теорий, как это было, по его мнению, в Ионии и Вавилоне более чем 25 веков назад. В Вавилоне с высокой точностью могли просчитать (предсказать) с помощью математики наступление определенных астрономических явлений, но разработанных теорий относительно этого не создали, а ионийцев занимало именно построение теорий - они выдвигали гипотезы, но при этом не делали никаких предсказаний.

С.Тулмин объясняет это так: «Вавилоняне обрели огромную предсказательную силу, но им заметно не доставало понимания. Обнаруживать, что события определенного типа предсказуемы - даже развивать действенный метод их прогнозирования - совершенно отличается от обладания адекватной теорией, посредством которой они могут быть поняты» [16, p.30].

Впрочем, фактические данные и их интерпретацию также непозволительно смешивать, что неоднократно подчеркивалось разными авторами. Со другой позиции различие направленности мысли вавилонян и ионийцев можно объяснить не недостатком знаний или понимания, а различием в направленности их мышления, различными парадигмами [3].

Интересно, что С.Тулмин показывает предвидение как «предсказательный расчет», когда математически просчитываются изменения совокупности независимых переменных с течением времени. Нужно отметить, что в современном прогнозировании используются, в том числе, методы, основанные на экстраполяции (метод наименьших квадратов, адаптивного сглаживания, скользящих средних и другие).

При этом С.Тулмин не заостряет внимание на повседневных, обыденных значениях содержащих знание о будущем понятий «предсказание», «предвидение» и «прогнозирование». Предвидение, по мнению С.Тулмина, осуществляется через разработку прогностических методик и по существу приравнивается к прогнозированию, которое является технологией науки, не сутью ее как таковой.

Таким образом, мы видим, что понятие предвидение, прогноз и предсказание используются зачастую как синонимичные понятия. Предвидение рассматривается как вывод из некоторого количества посылок, в качестве которых могут выступать научные законы, эмпирические обобщения и совокупности исходных условий. Если провести границу между объяснительной и прогностической стратегиями, то предвидение определяется как реализация последней.

Предсказание, по К. Попперу, — это выведенное дедуктивным путем из универсальных высказываний (законов) и начальных условий сингулярное (частное) утверждение. Предсказание касается единичного явления, имеющего пространственно-временную локализацию и отражающего общую закономерность в конкретной форме, в то время как закон говорит об общих связях и закономерностях, присущих всему определенному классу явлений.

Например, имеется универсальное высказывание «Вода закипает при 100 градусах Цельсия».

Чтобы перейти к описанию явления, надо к универсальному высказыванию добавить хотя бы одно сингулярное, описывающее конкретные условия, которые принято называть «начальными», например, «это было замечено на европейской равнине», «в Тибете давление воздуха ниже». Из начальных условий и универсального закона можно вывести высказывание: «Вода будет кипеть при более низкой температуре (менее 90 градусов)». Последнее будет «специфическим или сингулярным предсказанием».

В итоге предсказание не только содержит высказывание о будущем, но «охватывает высказывания о прошлом («ретросказания»), а также «имеющиеся в настоящее время» высказывания, которые мы желаем объяснить («экспликадумы»)» [9, с.83]. Таким образом, предсказание по своей логической форме будет походило на дедуктивное причинное объяснение, но иметь другой акцент [14].

Классический пример предсказания - Д. И. Менделеев предположил существование химических элементов, обладающих специфическими свойствами, исходя из открытого им закона.

Согласно К.Попперу из универсального закона можно вывести не только предсказания, но и другие универсальные законы - объясняя закономерности. Отличие со-

стоит в том, что закон не может зависеть от начальных условий в силу своего всеобщего характера, но только лишь закономерностью относительно определенных процессов или событий, а предсказание всегда обусловлено, если оно, конечно, является научным.

Но если предсказание всегда относится к конкретному явлению или объекту, то чем отличаются от него общие предвосхищения будущего, которые по форме могут напоминать пророчества. Если они обусловлены определенными знаниями, то их можно назвать прогнозами.

Под «прогнозом» или «прогнозированием» мы понимаем определение тенденций и перспектив развития тех или иных процессов или объектов, т. е. их будущего состояния, на основе анализа данных об их прошлом и нынешнем состоянии. Понятие прогноз чаще всего предполагает проведение исследования в соответствующей области, относительно соответствующих явлений.

Как уже было сказано, от понятия «прогноз» следует отличать понятие «предположение». Последнее может не являться выводом из совокупности законов и условий, оно может формироваться различным образом, и в то же время оно, как и прогноз, говорит нам о фактах, с которыми мы еще не имели дело в опыте. Некоторые исследователи пытаются установить логические отношения между понятиями «предсказание», «прогноз» и «предположение» и выявить наиболее общее из них [1].

В качестве понятия, объединяющего все перечисленные, предлагается «предвидение». Сама его этимология указывает переход мысли человека за пределы имеющегося эмпирического знания в область эмпирически не освоенную. Этот переход не обязательно осуществляется строго логически, с помощью дискурсивного мышления и тем более посредством дедуктивного вывода.

Даже в научном познании, а тем более в обыденном, человек пользуется индуктивными, трансдуктивными выводами; большую роль играют также воображение, интуиция, ассоциативное и образное мышление и другие не поддающиеся формализации процессы. Кроме этого предвидение не всегда связано только с предсказательной стратегией, оно применяется и тогда, когда нужно объяснить некоторое явление, если имеющиеся знания и методы не позволяют его интерпретировать.

Понятие «будущее» в онтологическом плане вызывает достаточно много вопросов, в то время для каждого человека оно наполняется конкретным содержанием, а затем становится очевидным и понятным: совокупность объектов будущего опыта, «будущее для нас» [8]. Трактовка предвидения как знания будущего, неявно предполагает, что прошлое и настоящее уже известны.

Однако сюда следует отнести и знания о таких объектах, которые не могут быть включены в наш опыт (например, существование планеты Нептун до предсказания Леверье). Похожим образом, предсказывая, что маршрутный автобус выехал в положенное время, мы делаем вывод относительно того, что уже произошло, стоя на остановке и ожидая его с минуты на минуту, но это прошлое только в будущем станет частью нашего опыта и достоверным знанием.

Итак, предвидение представляет собой переход от известного к неизвестному, каким бы образом он не осуществлялся (посредством строго логического следования, количественного расчета, экстраполяции тенденции, мыслительного эксперимента или даже интуиции) и каким бы не был его результат (частный вывод, прогноз, экзистенциальная гипотеза, смелое предположение).

К. Поппер рассматривает предсказание как частный (более того, достаточно специфический) случай предвидения. Кроме этого следует заметить, что понятие предсказание - не единственная форма антиципации, о которой он пишет - в одной из последних работ К. Поппер вводит понятие «опережающего знания», заявляя, что знание «часто имеет характер ожидания» или «опережающего знания» [10, с.196].

Следует также упомянуть работу К.Поппера «Наука как предвосхищение и проникновение в мир нового опыта», где он ставит тему предвосхищения в центр внимания.

К.Поппер отмечает, что даже у заведомо ложной теории могут быть истинные следствия, разницу между классом истинных и ложных следствий он называет степенью правдоподобия», и полагает, что в процессе развития науки возрастает степень правдоподобности наших теорий, т.е. они все больше приближаются к истине. Таким образом, наука все больше продвигается по пути прогнозирования и предвидения.

Как соотносится между собой предвидение и знание, учет закономерностей? Известный скептик Д. Юм считал, что единственным отношением, которое способно выводить нас за пределы наших чувств и которое сообщает нам об объектах и их свойствах, нами не виденных, является причинность. Тогда познание будущего возможно благодаря объективно существующей причинно-следственной зависимости явлений и процессов.

При этом, согласно Д. Юму, хотя в мире имеют место повторения определенных ассоциаций событий, но нет полной уверенности в том, что эти ассоциации вызваны необходимыми связями и будущие случаи подтвердят эти ассоциации, а, значит, индуктивные заключения не имеют оснований [15]. Таким образом, переходить от объектов актуального наблюдения к объектам возможного наблюдения, согласно Юму нельзя.

Вместе с тем Д.Юм признает за индукцией важнейшую роль в жизни человека и указывает на субъективные корни этого явления. В силу повторения определенных ассоциаций событий (о случайности или необходимости, о взаимосвязи, между тем, мы утверждать не можем) и в силу свойственного человеку механизма ассоциации идей люди сформировали привычку (или обычай) к индуктивным заключениям.

В целом по Д.Юму, нет прочных оснований для установления закономерностей, а значит – и нет оснований для достоверного предвидения.

И психология, и философия сходятся во мнении, что человеческая природа предполагает устремленность в будущее сущностной характеристикой человека. Так, согласно М. Хайдеггеру, в бытии человека именно будущее выносится на первый план, так как временность открывается человеку через осознание собственной конечности, смертности.

Это обстоятельство обращает человека к будущему: «временность времени из собственного будущего» [12, с.329]. Но будущее, по Хайдеггеру, – это не только неотвратимость смерти, но и царство возможностей. Если прошлое представляется как «фактичность», настоящее как «обреченность», то будущее можно качественно охарактеризовать как «проект». Мыслитель отмечает, что о человеческом существовании можно говорить только до тех пор, пока оно не завершено, пока есть то, что «не состоялось» [12].

Нельзя не вспомнить предположения о множественности миров, когда каждый наш поступок порождает новый параллельный мир, с иным «шагом», иным выбором, следовательно, количество и содержание этих миров относительно каждого человека будет весьма обширным.

Испанский философ Х.Ортега-и-Гассет также противопоставляет завершенность, осуществленность мира и проектность человека: «Человек – это прежде всего нечто, не имеющее телесной или духовной реальности; человек – это программа как таковая и, следовательно, то, чего еще нет, и то, что стремится быть» [7, с.187].

Это означает, что человека определяет не прошлое, не тело, полученное от родителей, не воспитание и знания, приобретенные в детстве и юности, и даже не опыт жизни, а будущее, которого еще нет - его мечты, побуждения, интересы, желания и т.д..

Все, что является составляющими прошлого - это совокупность имеющихся условий, это то, что влияет на осуществление будущего.

Благодаря будущему прошлое обретает бытийный смысл. Поэтому не только мечтатель, такой как изобретатель *perpetuum mobile*, но и человек деловой и практичный, по образному выражению Б. де Жувенеля, «гораздо в большей степени живет в мире *futura*, нежели в мире *facta*» [2, с.107]. Потеря жизненной перспективы, отказ от планирования будущего характеризует человека в самом тяжелом психологическом состоянии, связаны с депрессией, потерей смысла жизни.

Итак, можно сказать, что разработка понятий предвидение, предсказание, прогноз на высоком теоретическом уровне является необходимым условием научного подхода к проблеме будущего.

В истории становления данных понятий прослеживается несколько этапов: от употребления их в качестве синонимов до уточнения смысла каждого из них и установления логических отношений между ними.

Характер трактовок данных понятий во многом зависит от мировоззренческих установок мыслителей (агностицизм, скептицизм, рационализм, эмпиризм, интуитивизм), от того в рамках какой науки (психология, философия, социология и т.д.) идет изучение. Этим объясняется многообразие значений и методологических принципов.

Однако если мы говорим об употреблении понятий предвидение, предсказание и прогноз в научном познании, то в самом широком смысле всегда речь идет выводе относительно того, что неизвестно на данный момент, и касается определенного поведения, определенного вида или определенных свойств в силу имеющихся у нас знаний, и служащих основанием для данного вывода.

Литература

1. Жариков, Е.С. Проблема предсказания в науке // Логика и методология науки. М., 1967. 340с.
2. Жувенель, Б. Искусство предположения // Впереди 20 век: перспективы, прогнозы, футурология. Антология современной классической прогностики. 1952 – 1999. М.: Academia, 2000, с.102-128.
3. Забегалина С.В. Особенности прогнозирования при различных парадигмах мышления // Мир психологии. 2014. № 1. С. 75-84
4. Забегалина С.В. Специфика обработки информации в процессе интуитивного мышления и прогнозирования // Вестник Череповецкого государственного университета. 2011. Т. 4. № 33-1. С. 123-128.
5. Калаков Н.И. Методология прогностического исследования в глобалистике. (На материале анализа прогнозирования социально-образовательных процессов). М.: Академический Проект; Культура, 2010. 716 с.
6. Найбороденко Н.М. Прогнозирование и стратегия социального развития России / Н.М. Найбороденко. М.: Издательско-торговый центр «Маркетинг», 2003. 352 с.
7. Ортега-и-Гассет, Х. Избранные труды: пер. с исп. / Сост., предисл. и общ. ред. А.М. Руткевича. М.: Издательство «Весь Мир», 1997. 700 с.
8. Пирожкова, С.В. Предвидение и его эпистемологические основания // Вопросы философии, 2011 г., № 11. с.79-93.
9. Поппер, К. Р. Логика и рост научного знания. - М.: Прогресс, 1983. 606с.
10. Поппер К.Р. Мир предрасположенностей // Эволюционная эпистемология и логика социальных наук. - М.: Эдиториал УРСС, 2000. с.30-62.
11. Рише, Ш. Через сто лет [Текст] / Ш. Рише. – СПб., 1893. 420 с.
12. Хайдеггер, М. Бытие и время. - СПб: Наука, 2006. - 452с.
13. Хилькевич, А. П. Гносеологическая природа гипотезы. Минск, 1974. 159с.
14. Эволюционная эпистемология и логика социальных наук: Карл Поппер и его критики / Составление Д. Г. Лахути, В. Н. Садовского и В. К. Финна. М.: Эдиториал УРСС,

2000. 464 с.

15. Юм, Д. Сочинения: В 2 т.М.: Мысль, 1966 Т. 1. 847 с.

16. Toulmin, S. Foresight and Understanding: an enquiry into the aims of Science, Indiana, Indiana University Press, Bloomington, In. - 1961.

О.А. Минеева

кандидат педагогических наук, доцент

доцент кафедры

иноязычной профессиональной коммуникации

Нижегородский государственный

педагогический университет

им. К. Минина

г. Нижний Новгород

mineevaolga@gmail.com

Е. В. Жулина

магистрант

Нижегородский государственный

педагогический университет

им. К. Минина

г. Нижний Новгород

Zhulinaelena@mail.ru

**Технология работы с аутентичными текстами, содержащими
социокультурный компонент, на занятиях по немецкому языку
в неязыковом вузе**

Представлена технология работы с аутентичными текстами, содержащими социокультурный компонент. Технология используется в процессе формирования межкультурной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых специальностей в Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина

Ключевые слова: профессиональное образование, иностранный язык, межкультурная коммуникативная компетенция, педагогическая технология, аутентичный текст

В современных условиях культурной глобализации происходит переосмысление целей и содержания обучения иностранным языкам в высшей школе. Наиболее актуальными становятся проблемы взаимосвязи языка, культуры и коммуникации.

Знание только формы языка без учета культурологической составляющей его значения не всегда является достаточным для достижения взаимопонимания с представителями иной культуры.

Сегодня существует необходимость сформировать у студентов неязыковых вузов готовность осуществлять профессиональную деятельность в условиях межкультурного взаимодействия в родной и иноязычной среде.

В качестве одной из основных целей обучения иностранному языку в вузе наряду с формированием навыков и умений профессионально-иноязычного общения стано-

вится подготовка студентов к активному участию в профессиональном международном сотрудничестве.

Проблема интеграции компонентов культуры в обучение иностранному языку стоит давно [1, 9, 13]. Все больше ученых [5, 6, 12] подчеркивают необходимость использования потенциала иностранного языка для формирования «языковой личности» [4, с. 60] и обращают внимание на тот факт, что овладение иностранным языком есть, прежде всего, «приобщение к иной культуре, овладение новым социокультурным содержанием, межкультурной компетенцией» [11].

Межкультурная коммуникативная компетенция как основная цель обучения иностранному языку при подготовке специалистов различных профилей характеризуется высоким уровнем владения иностранным языком, знанием особенностей национальной культуры, традиций, обычаев в вербальном и невербальном плане, которые находят свое выражение в умениях социального взаимодействия.

Таким образом, межкультурная коммуникативная компетенция студентов неязыкового вуза представляет собой сложную комбинацию знаний, умений, качеств и способностей личности, которые обеспечивают выбор адекватных способов и стратегий коммуникативной и некоммуникативной деятельности и поведения в условиях межкультурного диалога в социально-бытовой, культурной, профессиональной и деловой сферах общения.

Процесс формирования у студентов межкультурной коммуникативной компетенции представляет собой формирование готовности личности к контакту с иной культурой и адекватному поведению в условиях чужой культуры.

Речь идет о развитии интереса к контакту с иной культурой; совершенствовании коммуникативной техники, принятой в иноязычной культуре; об умении использовать социо- и культурно обусловленные сценарии, национально-специфические модели поведения; умении соблюдать норм общения, свойственные двум культурам; о расширении социального, эмоционального и интеллектуального горизонта учащихся. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов осуществляется в процессе:

- формирования языковых знаний и речевых умений, необходимых для участия в межкультурном иноязычном общении;

- знакомства с образом и условиями жизни в странах изучаемого языка.

При этом делается особый акцент на сферу будущей профессиональной деятельности студентов, как например: административное деление Германии, политическая и экономическая ситуация;

- овладения принятым в странах изучаемого языка этикетом вербального и невербального поведения в ситуациях социально-бытового, профессионального и делового общения (поиск работы, устройство на работу, деловая переписка, ведение переговоров);

- критического осмысления и интерпретации взаимодействия и взаимопонимания культур и языков;

- знакомства с подростковой и молодежной субкультурами;

- активной речевой, познавательной-поисковой (исследовательской) и самообразовательной деятельности студентов.

Несмотря на многообразие научных исследований, посвященных социокультурному образованию [2, 7, 14] проблема разработки эффективных технологий и методов формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов остается нерешенной.

Формирование межкультурной коммуникативной компетенции в условиях неязыкового вуза возможно благодаря использованию технологии работы с аутентичными

ми текстами, содержащими социокультурный компонент. Е.В. Носонович и Р.П. Мильруд определяют аутентичный текст как «аутентичный дискурс, взятый в «событийном» аспекте; это речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей» [8, с. 6].

Использование аутентичных материалов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе, когда языковая среда отсутствует, имеет ряд положительных моментов, среди которых необходимо выделить:

- практическая и профессиональная направленность;
- насыщенность социально-культурными фактами и реалиями, имеющими место в повседневной, профессиональной и деловой сферах общения и иллюстрирующими речевое поведение людей в рамках социума;
- естественность лексического наполнения и грамматических форм, ситуативная адекватность всех используемых языковых средств, иллюстрация случаев аутентичного словоупотребления;
- содержательная и формальная целостность: авторами-носителями языка включены слова, выражения, речевые клише, типичные для современной разговорной речи и придающие ей экспрессивность и национальную специфику, а также большое количество культурно маркированных единиц (поговорок, фразеологизмов, идиом, афоризмов и т.п.), способствующих формированию межкультурной коммуникативной компетенции;
- возможность имитации естественного речевого общения;
- разнообразие текстов по стилям, что способствует стимулированию познавательной активности студентов и повышению их мотивации к овладению общением на иностранном языке.

Т.Е. Воронкова отмечает, что использование аутентичных материалов с интеркультурным компонентом «может стать стимулом для обсуждения самых разнообразных проблем, в том числе отношения к чужой (иной) культуре, воспитания терпимости и уважения к другому образу жизни, непривычной для нас системе моральных ценностей, преодоления чувства раздражения от непохожести к чужим традициям и осознания значимости собственной самобытной культуры» [3, с. 37].

Разработанная авторами статьи технология работы с аутентичными текстами, содержащими социокультурный компонент, используется на занятиях по немецкому языку на факультете управления и социально-технических сервисов НГПУ им. К. Минина и включает в себя целевой, мотивационный, содержательный, процессуальный и контрольно-оценочный компоненты.

Целевой компонент представляет собой прогнозируемые цели профессионально-иноязычной подготовки студентов, имеющие своим результатом формирование межкультурной коммуникативной компетентности, которая выступает как феномен, обладающий сложной структурой, объединяющей в себе не только умения и навыки, но и мотивационный, ценностный и социально-поведенческий компоненты и позволяющий специалисту активно использовать иностранный язык в повседневном, профессиональном и деловом общении с представителями иной культуры.

Мотивационный компонент является определяющим фактором формирования межкультурной коммуникативной компетентности. Мотивационный компонент межкультурной коммуникации, может быть рассмотрен в рамках межкультурного общения, для понимания ценностей другой культуры и в рамках получения профессионально-ориентированных знаний.

Для формирования профессионально-ориентированного подхода в обучении иностранному языку студентов неязыковых ВУЗов необходимо подбирать учебный материал, ситуации, связанные с их профилем обучения, и со спецификой их бу-

душей профессиональной деятельности, что, безусловно, повысит их мотивацию и раскроет особенности их профессиональной деятельности в рамках взаимодействия со специалистами другого государства (культуры).

Содержательный компонент технологии включает в себя:

- темы, связанные с будущей профессиональной деятельностью студентов, обеспечивающие предпосылки культурно-речевой деятельности в сфере бытового, профессионального и делового общения;
- аутентичные тексты, содержащие социокультурный компонент;
- комплекс заданий, направленных на развитие коммуникативной культуры студентов и способностей к межличностному взаимодействию с представителями разных народов;
- моделируемые ситуации бытового, профессионального и делового общения как средство повышения общекультурного уровня и уровня профессионально-направленной межкультурной коммуникативной компетенции студентов вуза.

При разработке содержательного компонента особое внимание уделялось отбору и структурированию аутентичных текстов, обеспечивающих переход от изучения языка будущей специальности к формированию навыков профессионального устного и письменного общения в соответствии с культурой и нормами поведения страны изучаемого языка.

Аутентичные тексты, содержащие социокультурный компонент, отбирались в соответствии со следующими критериями [10]:

- образцовость и функциональность: текст соотносится со своей коммуникативной функцией, указывает социокультурные нормы диалогического общения в бытовой, профессиональной или деловой сфере;
- социально-культурная насыщенность;
- тематическое разнообразие и практическая направленность: репертуар тем соответствует запросам учащихся и связан с тематикой будущей профессиональной деятельности;
- представленность разных прагматических типов высказываний: информация о фактах, событиях; оценочные высказывания; регулирование отношений;
- актуальность и типичность для страны изучаемого языка отражаемых в тексте реалий;
- адекватность по сложности: отмечают сложность языка, стиля изложения, уровень абстракции;
- соответствие возрастным особенностям.

Источниками аутентичных текстов явились книги, журналы и газеты, Интернет, личные и деловые письма, объявления, меню, рекламные проспекты, расписание движения транспорта и др.

Процессуальный компонент рассматриваемой методики предполагает выбор методов и приемов обучения (табл. 1).

Таблица 1.

Методы и формы работы с аутентичными текстами, содержащими социокультурный компонент

Этап работы	Методы и приемы
1 этап: предтекстовый этап	<ul style="list-style-type: none">– актуализация личного опыта студентов по изучаемой теме путем привлечения знаний, полученных на дисциплинах профессионального блока;– прогнозирование содержания текста с опорой на знания, заголовков, картинки;– определение возможных ситуаций, в которых могут использо-

	<p>ваться предложенные формулы речевого этикета;</p> <ul style="list-style-type: none"> – самостоятельные поисковые действия со словарём (перевод незнакомых слов с межкультурной спецификой); – сравнительный анализ значений словосочетаний и клише в иностранном и родном языках; – сопоставительный анализ фразовых единств в иностранном и родном языках
2 этап: чтение и понимание содержания	<ul style="list-style-type: none"> – определение основной идеи текста в процессе ознакомительного чтения; – поиск для слов и выражений из текста лингвистических эквивалентов в родном языке; – ответы на вопросы, предполагающие извлечение ключевой информации, социокультурных фактов и явлений; – сопоставительный анализ единиц немецкого и русского речевого этикета и ситуаций их использования; – перевод словосочетаний и клишированных оборотов с родного на немецкий язык; – восстановление пропущенных в диалоге целостных фраз; – обсуждение вопросов, связанных с национальными особенностями изучаемой культуры в рамках определенной темы или ситуации (сферы) общения; – соотнесение речевых клише на иностранном языке с разными функциональными стилями речи.
3 этап: построение высказывания	<ul style="list-style-type: none"> – восстановление содержания предложений по данным ключевым фразам; – воспроизведение содержания прочитанного в активном использовании новых культурно-маркированных речевых средств; – вопросно-ответные беседы; – воспроизведение краткого содержания текста с элементами анализа и комментирования; – творческая реконструкция содержания прочитанного.
4 этап: профессионально-коммуникативная творческая деятельность	<ul style="list-style-type: none"> – инсценировки с воспроизведением возможного речевого поведения в конкретной ситуации профессионального или делового общения; – организация презентаций; – проведение дискуссии по проблеме, описанной в тексте; – ролевые и деловые игры на базе составленных студентами ситуаций.

Контрольно-оценочный компонент технологии работы с аутентичными текстами, содержащими социокультурный компонент, направлен на контроль следующих знаний и умений межкультурного общения:

Знания:

- лексических единиц с национально-культурной семантикой;
- способов передачи значений иноязычных слов (безэквивалентная, фоновая лексика, реалии) на русский язык;
- вежливых форм речевого этикета;
- о культурной и социокультурной жизни страны изучаемого языка и родной страны;

- норм вербального и невербального поведения в родной и иной стране в определенных социокультурных ситуациях;
- основ межкультурной коммуникации.

Умения:

- опознавать синонимы, антонимы, интернациональные слова, слова схожие с родным языком;
- адекватно ситуации общения применять формулы речевого этикета;
- интерпретировать коммуникативную деятельность с точки зрения родной и / или иной культуры;
- правильно интерпретировать культурные, исторические эпизоды и реалии при чтении газет, журналов и др. литературы, при просмотре фильмов, при общении с представителями иной культуры;
- учитывать социокультурную специфику партнера по общению при выборе вербальных и невербальных средств общения;
- ориентироваться в феноменах иного образа жизни: распознавать и воспринимать их;
- понимать употребляемые в стране изучаемого языка особенности невербального поведения партнеров в различных ситуациях общения.

Подводя итог сказанному, хотелось бы подчеркнуть, что работы с аутентичными текстами, содержащими социокультурный компонент, является важной частью процесса обучения иностранному языку студентов различных специальностей.

Как показала практика, работа с данными текстами не только положительно воздействует на эмоциональную сферу студентов, но и учит их свободно ориентироваться в реалиях изучаемого языка, а также готовит к участию в международной профессионально-деловой коммуникации.

Литература

1. Артемьева О.А., Макеева М.Н., Мильруд Р.П. Методология организации профессиональной подготовки специалиста на основе межкультурной коммуникации. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2005. – 160 с.
2. Воронина Г.И. Методика обучения чтению аутентичных текстов молодежных средств массовой информации на завершающей ступени общего среднего образования: Дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук (13.00.02). – М., 1994. – 150 с.
3. Воронкова, Т.Е. Работа с аутентичными текстами, содержащими интеркультурный компонент // Иностранные языки в школе. – 2004. - №7. – С. 37-40.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336с.
5. Даричева М.В. Обучение профессионально-иноязычному общению будущих специалистов в области дизайна в вузе / Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Н. Новгород, 2008. – 214с.
6. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб.: Каро, 2005. – 352 с.
7. Мырза Т.А. Социокультурный подход как фактор формирования познавательных потребностей студентов при изучении иностранных языков: Дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: (13.00.08). – Магнитогорск, 2002. – 163 с.
8. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Критерии содержательности аутентичного текста // Иностр. языки в школе. – 1999. – № 2. – С. 6-12.
9. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: Изд-во Истоки, 1996. – 237 с.
10. Сухих О.В. К проблеме отбора аутентичных текстов при обучении иностранным языкам и культурам // Преподавание иностранных языков и культур: проблемы, поиски, решения (Лемпертовские чтения – VIII). Материалы Международного научно-методического симпозиума «Преподавание иностранных языков и культур: проблемы, поиски, решения» (Пятигорск, 19-20 мая 2006 г.). Пятигорск: ПГЛУ, 2006. – С 46-48

11. Тарасов Е.Ф. Межкультурное общение – новая этнология анализа языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания; под ред. Н.В. Уфимцевой. М.: Ин-т языкознания РАН, 1996. С. 7 – 22.

12. Цветкова С.Е. Межкультурный аспект содержания иноязычной подготовки студентов экономических специальностей // Вестник Воронежского государственного университета (Сер. «Проблемы высшего образования»). – 2013. – № 1. – С. 139-147

13. Шамов А.Н. Лингвострановедческий подход в обучении иностранным языкам // Методика преподавания иностранных языков. Общий курс. – Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2005. – С. 160-167.

14. Шевцова Н.Я., Обухова Н.В. Межкультурные аспекты обучения иностранным языкам // Современные тенденции в обучении иностранным языкам и межкультурной коммуникации: Материалы Международной заочной научно-практической конференции. – Электросталь: Новый гуманитарный институт, 2011. – С. 180-184.

К. Л. Полупан
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и
образовательных технологий,
заместитель директора
департамента образовательных
программ и образовательной политики
БФУ им. И.Канта
KPolupan@kantiana.ru

Формирование профессиональных компетенций модульного построения образовательного процесса преподавателя вуза

Рассматриваются основные этапы модульного построения дисциплины как компонента образовательной программы. Выявлены проблемы и принципы реализации модульного построения образовательного процесса для преподавателя вуза

Ключевые слова: модуль; образовательная программа; индивидуальная траектория обучения; фонд оценочных средств

Кардинальное изменение образовательного процесса в организациях высшего образования привело к тому, что сегодня студент в большей степени «готов» к изменениям, чем преподаватель.

Для того, чтобы в вузе эффективно функционировала система модульного построения образовательной программы необходим ряд не только обучающих семинаров для преподавателей, но и развивающих тренингов, когда сам преподаватель «погружается» в технологию разработки модулей, их содержательной части, технологической, оценочной.

На наш взгляд, наиболее затруднительной функцией преподавателя становится как раз тьютерская поддержка обучающегося в изучении разработанного модуля. Поэтому, необходимо более детальное рассмотрение технологии построения преподавателем модуля, как «направляющего» в формировании индивидуальной траектории обучения.

Технологию модульного построения дисциплины, как тьютерской функции преподавателя можно условно разделить на три основных этапа: initial stage (начальный мотивационный этап), transaction stage (операционный этап) и final estimated stage (заключительный оценочный этап).

Целью initial stage (начальный мотивационный этап) является осознание обучающимися значимости изучения и рассмотрения содержания модуля, построение плана изучения и понимания своей «учебной» задачи. Для продуктивного усвоения материала важно, чтобы цель была принята обучающимися, стала побудительной силой, превратилась в мотив. Для этого, по их мнению, необходимы четкая формулировка цели (что узнать, чему научиться), ее значения (для чего это нужно), выделение способов достижения цели.

Для защиты памяти, возможности опереться на полученные знания в последующем необходимо, по мнению психологов, во-первых, чтобы память не хранила следов первоначального чувства непонимания; во-вторых, чтобы она сохраняла и выдавала усвоенные понятия и представления в защитной упаковке, в прочных закрытых «футлярах».

Таким «футляром» является знак (термин), знаковая система [1].

Таким образом, в функции преподавателя на данном этапе входит: ознакомление обучающихся с общей структурой и содержанием учебного модуля; определение целей и задачи познавательной деятельности обучающихся, при этом особое внимание уделяет «принятию» этих целей и задач каждым учеником; предоставление краткого содержания модуля (дисциплины) в виде опорной схемы, таблицы (инсталляции учебного материала).

Следующим наиболее сложным для разработки и реализации является этап transaction stage (операционный этап).

При конструировании данного этапа необходимо учитывать несколько позиций:

- процесс изучения учебного материала должен состоять из различных видов деятельности обучающегося: индивидуальной, групповой, командной работы. Они направлены на развитие критического мышления, проектных способностей, воображения, памяти, креативности и т.д., то есть на развитие тех качеств личности обучающегося, которые составляют основу формируемым профессиональным компетенциям;
- создание условий для развития потребностей, мотивов и целей деятельности обучающегося в непрерывном развитии;
- обеспечение непосредственного участия обучающихся в определении целей конкретной учебной деятельности, т.е. управление должно быть личностным. Степень личностного управления процессом изучения модуля должна возрастать по мере развития обучающегося.

При разработке модуля на операционном этапе преподаватель вычленяет и структурирует основное содержание учебного материала. При этом необходимо учитывать что содержание модуля (контент), требует проработки, на различных уровнях сложности.

Это могут быть: простой, средней степени сложности, сложный) и, конечно же, право выбора одного из трех уровней остается за каждым обучающимся. Важным моментом является то, что задания сложного, поискового, творческого характера предлагаются обучающемуся, выполнившему задание программного материала любого уровня сложности, т.е. практически каждому.

При планировании занятий по изучению контента преподавателю необходимо обращать особое внимание на обеспечение диалогического общения с обучающимися и их друг с другом.. Содержание учебного материала модуля при этом выступает в качестве предмета и средства диалогического общения обучающихся.

Принципами построения преподавателем процесса изучения модуля обучающимися являются следующие:

- принцип целостного подхода к учебному материалу;
- принцип изучения по «нарастающей» (сначала в сжатом виде, затем - «раскручивая» содержание, увеличивая объем и вводя второстепенные детали или факты). Это означает проработку учебного контента обучающимся не по частям, а комплексно, по всему разделу (теме).
- принцип «возвращения» к теме учебного модуля на каждом занятии (но не повторять).

Практически возврат к теме «по нарастающей», как по объему учебного материала, так и по степени сложности заданий, необходим для прочности усвоения знаний. Исследования показывают, что долгосрочная память хранит информацию и переводит ее на уровень знаний при осознанном многократном (до 7 раз) возврате к ней. Причем главным является не повторение материала, а именно возврат к теме, использование ее в качестве средства, инструмента для разрешения поставленных перед человеком проблем [2].

Поэтому освоение учебного материала модуля - лишь необходимое средство, без которого невозможно достичь основных целей: развивать логику мышления, умения видеть связи между различными явлениями и фактами, научиться формулировать и научно обосновывать понятия; развивать интеллект и креативность (способность к творчеству) и т.д.

Преподавателю следует обратить внимание на то, что развивает когнитивные способности не любая деятельность, а деятельность, в процессе которой возникают положительные эмоции. Необходимо, чтобы обучающийся увлекся учебной, познавательной деятельностью, чтобы он получал удовольствие от аналитической работы.

На сегодняшний день, это является наиболее проблематичной задачей в работе преподавателя вуза. Как сделать, чтобы познавательный процесс сопровождался устойчивым положительным отношением со стороны каждого обучающегося и вызывал у них положительные эмоции? В этом случае наиболее полезным, развивающим считается изучение материала на пределе трудности для самого обучающегося.

Для этого при проектировании модуля преподаватель должен разработать фонды оценочных средств разного уровня сложности. При этом задания, разрабатываемые преподавателем для каждого обучающегося, рассчитаны на выбор одного из них по усмотрению самих обучающихся.

В зависимости от формы организации занятий задания могут быть проинсталлированы в виде технологических карт, своеобразных «маршрутных листах», где дается четкое указание, что сделать, как сделать и как осуществить проверку (путем взаимопроверки по эталону - готовому образцу-ответу).

Если занятия проводятся в форме индивидуально-групповой работы, то каждый из обучающихся может получить три варианта заданий. Это означает, что преподаватель должен разработать три комплекта заданий с разным уровнем сложности, а затем, с целью предоставления обучающимся возможности выбора любого из них, увеличивает их число в соответствии с количеством обучающихся.

При реализации операционного этапа модуля необходимо учитывать также несколько положений:

- создание «развивающих» условий освоения модуля, к которым можно отнести обеспечение психологической безопасности, психосовместимости обучающихся, благоприятной психологической атмосферы (доброжелательной, открытой, эмпативной и т.д.);

- изменение цели оценки освоения модуля с контролирующей функции к стимулирующей познавательную активность.

При этом возможны ситуации, когда обучающийся берет на себя ответственность на проверку работу с повышенной для него степенью сложности;

- искоренение обучения репродуктивного (воспроизводимого) характера;
- направленность на проблемное, поисковое, исследовательское освоение контента модуля;
- использование преимущественно активных форм, методов и технологий обучения, построенные на диалоге, общении обучающихся с преподавателем и друг с другом.

Общение является важным фактором развития личности человека, поэтому организация учебной и проектной деятельности посредством общения позволяет не только активизировать ее, но и оказывать большое влияние на развитие профессиональных компетенций обучающихся. Обучение, построенное на общении и диалоге, осуществляется в образовательном процессе посредством применения интерактивных форм.

Необходимость внедрения и использования интерактивных технологий в образовательном процессе вуза обусловлена требованием увеличения трудоемкости учебного времени студента, отводимое на самостоятельную работу. Данное обстоятельство поднимает проблему активизации познавательной деятельности обучающихся, развития самостоятельности, творческой и исследовательской активности [3].

Интерактивное обучение предполагает отличную от привычной логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению, через применение. Опыт и знания участников образовательного процесса служат источником их взаимообучения и взаимообогащения.

Делясь своими знаниями и опытом деятельности, участники берут на себя часть обучающих функций преподавателя, что повышает их мотивацию и способствует большей продуктивности обучения. Исходя из данных позиций, можно сказать, что просто, изменив форму одного или нескольких занятий, не будет полноценно внедрено интерактивное обучение, требуется коренное изменение логики построения курса, изменения контента дисциплины (модуля) с учетом исследовательской направленности учебной деятельности обучающихся.

Задачи преподавателя ведущего занятия в интерактивной форме:

- направление и помощь процессу обмена информацией;
- выявление многообразия точек зрения;
- обращение к личному опыту участников;
- поддержка активности участников;
- соединение теории и практики;
- взаимообогащение опыта участников;
- облегчение восприятия, усвоения, взаимопонимания участников;
- поощрение творчества и самостоятельности участников 4 [48].

Заключительный этап модульного проектирования процесса изучения дисциплины final estimated stage характеризуется обеспечением рефлексии, самооценки, самоанализа проделанной обучающимися работы.

Данный этап разработки модуля сегодня становится самым трудоемким и по времени и по организации, требует от преподавателя совершенно новых подходов к разработке фонда оценочных средств с учетом формирования индивидуальной траектории и сформированной «обучающей» среды.

Тестирование как один из наиболее распространенных методов оценки и контроля когнитивного компонента содержания дисциплины является количественным показателем результатов обучения, что очень важно. Наряду с этим, тестирование обеспе-

чивает психологическую защиту личности, снимает внутренние барьеры, т.к. ведется опосредованное общение с «контролером» (преподавателем).

Это положительная сторона такого вида контроля. Однако при этом не исключена возможность случайного совпадения правильного ответа. Исходя из этого, можно утверждать, что тестирование является необходимым видом отслеживания результатов формирования когнитивного компонента общекультурных и профессиональных компетенций, но и требующим повторного, иного вида контроля в целях:

- объективности оценки;
- возможности повторной «попытки» улучшить полученные результаты.

В любом случае, преподаватель должен создать такую ситуацию, при которой если по одному из видов контроля у обучающегося имеется отрицательный результат, то другой вид контроля должен предоставить «шанс» исправить эти результаты.

Для каждой компетентностно-ориентированной образовательной программы преподавателем формируются фонды оценочных средств, формы текущего контроля, промежуточных и итоговых аттестаций, с помощью которых студент сможет продемонстрировать достигнутый уровень сформированности данной компетенции.

Диагностика компетенций проводится с помощью разнообразных средств диагностики и самодиагностики, таких как анкетирование, выполнение компетентностно ориентированных заданий, решение профессиональных задач, самопрезентация, представление портфолио, представление результатов проектной деятельности, оценочные листы, самооценка, рефлексивный дневник, типовые задания, контрольные работы, тесты [5].

При подготовке трехуровневых заданий (о которых говорилось выше) для проработки учебного материала и определения результатов обучения и соответственно разработки для них оценочных средств можно использовать таксономию Б.Блума.

Так, задания «облегченного» характера предполагают усвоение темы на уровне простейших знаний и понимания и могут начинаться со слов: «назовите, напишите, перечислите, закончите фразу, объясните взаимосвязь и т.п.».

Задания «среднего» достаточного уровня предполагают освоение компетенций на уровне применения и анализа знаний и составляются следующим образом: «объясните цель применения», «проверьте предложенную гипотезу», «классифицируйте явления по выбранным признакам», «сделайте сравнительный анализ», «что является следствием», «оцените риски при разработке проекта» и т.п. Задания высокого уровня (повышенной степени сложности) «сверхстандартные задания» ориентированы на уровень синтеза и оценки компетенций. Составляются на примере опорных схем следующего типа: «найдите собственное решение», «предложите алгоритм», «найдите альтернативное решение», «выделите и охарактеризуйте критерии», «каковы возможные пути решения проблем в области...», «проведите исследование по следующему плану».

Оценивание результатов освоения того или иного вида компетенций при модульном построении образовательного процесса наиболее эффективно и целесообразно проводить с использованием балльно-рейтинговой технологии.

Балльно-рейтинговая система (БРС) - это комплексная оценка качества и результатов учебной работы студентов при освоении ими образовательной программы. Основными целями и задачами внедрения БРС в образовательный процесс вуза являются:

- повышение мотивации студентов к активной систематической работе;
- обеспечение текущего систематического контроля за выполнением и усвоением студентами учебного материала;
- получение дифференцированной оценки знаний, умений и навыков студентов;

- обеспечение объективности и прозрачности оценки формирования ключевых компетенций студентов;
- повышение конкурсности, состязательности студентов в процессе обучения;
- формирование у студентов навыков организации самостоятельной работы, самооценки своей деятельности;
- обеспечение взаимозачета оценок при реализации внутренней и международной мобильности студентов;
- рейтингование студентов по степени формирования компетенций, включающих как учебные результаты (знания, умения, навыки), так и личностные качества (дисциплина, ответственность, инициатива и др.);
- получение, накапливание и представление всем заинтересованным лицам, в том числе родителям студентов, информации об учебных достижениях студента, группы, потока за любой промежуток времени и на текущий момент;
- наличие объективной базы для поощрения студентов (назначение на академическую стипендию, оказание материальной помощи и т.п.), отбора студентов на продолжение обучения (магистратура, аспирантура), прохождения семестрового обучения за рубежом и трудоустройства выпускников [3].

В сложившейся ситуации развития высшего образования и организации процесса подготовки бакалавров, специалистов, магистров актуальной становится самооценка обучающихся в условиях реализации образовательной программы.

Самооценка бывает прогностической, процессуальной и ретроспективной. Самооценка способствует формированию у обучающихся критического отношения к получаемому результату, составлению объективного представления об уровне своих возможностей в будущей профессиональной деятельности.

В заключении хотелось бы отметить, что от преподавателя в организации высшего образования сегодня требуется очень кропотливая, трудоемкая и глубоко профессиональная работа не только по изменению и корректировке образовательного процесса, но и своей собственной профессиональной деятельности.

Литература

1. <http://bookap.info/psywar/grachev/gl19.shtml>
2. Психология и педагогика : учебник / под ред. П. И. Пидкасистого. - 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Издательство Юрайт ; ИД Юрайт, 2011. 714 с. - Серия : Основы наук.
3. Полупан К.Л. Проектирование образовательных программ в вузе: учебно-методическое пособие. Калининград: БФУ им. И.Канта, 2015. – 96 с.
4. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе: учебное пособие/сост. Т.Г. Мухина. – Н.Новгород: ННГАСУ, 2013. – 97 с.
5. С.Р.Гидрович, И.И.Егорова, А.Ю. Курочкина. Компетентностный подход к формированию основных образовательных программ третьего поколения. – СПб.:Изд-воСПбГУЭФ, 2010 – 107 с.

Е.Н. Самсонова
кандидат исторических наук
доцент кафедры политики, социальных технологий
и массовых коммуникаций
БФУ им. И. Канта
ekaterinaziza@yandex.ru

**Особенности проведения практических занятий по политологии
на непрофильных специальностях
(на примере семинара «История и этапы развития
политической мысли»)**

Рассматриваются особенности организации и проведения практических занятий по политологии на непрофильных специальностях с учетом практического опыта преподавания в БФУ им. И. Канта на примере одного из ключевых семинаров по курсу «История и этапы развития политической мысли»

Ключевые слова: методика преподавания политологии, практические занятия, история и этапы развития политической мысли

Политическая наука в современной России является молодой научной и учебной дисциплиной социально-гуманитарного цикла, только завершившей процесс институционализации.

Несмотря на то, что она входит в Государственный образовательный стандарт уже более двадцати лет, методика ее преподавания в ВУЗе все еще находится на стадии формирования.

В тоже время сложно переоценить важность этой дисциплины для подготовки специалиста любого профиля, что было отмечено еще в 1948 году на международном коллоквиуме политологов, проходившем под эгидой ЮНЕСКО.

Среди его решений была рекомендация всем странам-членам ООН ввести политическую науку для обязательного изучения в высших учебных заведениях. Политология не только способствует политической социализации индивида, формируя гражданские качества личности, определенную политическую культуру и способность принимать самостоятельные решения в политической сфере.

«Политология выступает интегративным центром, задача которого - не только дать слушателям свою долю знаний, определенных Государственным стандартом, - справедливо отмечает И.Л.Морозов, - но также аккумулировать и корректировать итоги работы по предшествующим циклам гуманитарного обучения".[1]

В то же время преподавание этой дисциплины на непрофильных специальностях (межфак) сопряжено с рядом методологических проблем, среди которых И.В. Борзихина и Т.Е. Эйдис выделяют три наиболее значимые:

1. Небольшое количество часов, которое выделяется на весь курс- 36 ч., из которых 18 часов отводится на лекционный блок, 18 часов- на проведение практических (семинарских) занятий.

Такая крайняя ограниченность аудиторного времени затрудняет формирование у студентов целостного представления о специфике политологии как науке, вынуждая преподавателя ограничивать количество рассматриваемых в курсе тем.

2. Излишняя теоретизация изучаемого материала в ущерб анализу политической практики, рассмотрению актуальных проблем текущей внешней и внутренней политики.

«Изучение теоретических основ дисциплины не является самоцелью, - отмечают И.В. Борзихина и Т.Е. Эйдис,- оно должно способствовать формированию у студентов навыков анализа и сопоставления явлений политической жизни в разных странах". [2, с.128]

3. Проблема выбора наиболее эффективных форм и способов преподавания дисциплины, которые бы обеспечивали соблюдение требований Государственного образовательного стандарта по формированию нужных компетенций.

Чтобы избежать этой трудности И.В. Борзихина и Т.Е. Эйдис рекомендуют организовывать учебный процесс на основе четырех ключевых компонентов:

- 1) соблюдение внутренней логики и взаимосвязи тем курса;
- 2) использование разнообразных форм проведения семинарских занятий;
- 3) активизация самостоятельной работы студентов;
- 4) постоянный контроль за усвоением учебного материала.[2, с.128]

К этим проблемам, по нашему мнению, следует добавить еще одну: недостаточное внимание уделяется вопросам современного политического процесса в России, в том числе в концептуальном аспекте, и в частности, особенностям политической жизни Калининградского региона, что весьма востребовано студентами БФУ им. И. Канта.

Блок по политической науке в БФУ И. Канта в настоящее время является составной частью общей социально-гуманитарной подготовки на многих непрофильных специальностях.

Тем не менее, имеет место большое многообразие как в названии политологических учебных курсов, так и в выборе года обучения, на котором их проходят.

Так, политологические знания в виде предмета «Введение в политологию» изучаются на ряде направлений бакалавриата первого года обучения («Журналистика», «Психология», «Реклама и связи с общественностью», «Социальная работа» и др.), в виде «Модуля 1. Политология» на первом курсе направления «Лингвистика», как «Политология и социология» на третьем курсе направления «Технология транспортных процессов», наконец, под названием «Политология» ее изучают на втором году обучения по направлению «Педагогическое образование» (профиль: «Информатика и информационные технологии в образовании»), на третьем- по направлению «Сервис» и т.д.

Практически во всех этих образовательных программах комплекс знаний по политической науке относится к вариативной части «Гуманитарного, социального и экономического цикла» дисциплин образовательной программы подготовки бакалавров и формирует следующие общекультурные компетенции:

- способность владеть культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения (ОК-1);

-способность использовать основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОК-9);

-способность анализировать социально-значимые проблемы и процессы (ОК-10).

Ключевое место в формировании указанных компетенций принадлежит именно практическим занятиям в разных формах, которые позволяют сделать теоретические знания более понятными и востребованными студентами, а также существенно разгружает лекционную часть курса.

Здесь могут быть использованы как традиционные формы практических (групповых) занятий, такие как семинары, лабораторные и практические занятия, так и

интерактивные: дискуссионные(дебаты, дискуссии, круглый стол), игровые (ролевые и деловые игры) и т.д.

Тема «История и этапы развития политической мысли» занимает особое место в структуре курса «Политология». Связано это с устойчивой традицией рассматривать данную тему в качестве базового, стержневого раздела всей предметной области политической науки, свойственного отечественной политологии. «Преподавание политической науки,- характеризует такой подход Б.Г. Капустин,- должно в большей степени придерживаться истории политических идей и более тщательно исследовать различные традиции и доктринальные особенности различных течений и методологических подходов».[3,с.5]

Данная позиция представляет преподавание политологии как «работу над авторскими теориями и понятиями - реконструирование эволюции определенных тенденций в развитии дисциплины, выяснением истории возникновения и развития определенных понятий».[3,с.5] Подход западных ученых и преподавателей, напротив, более ориентирован на ее прикладные аспекты, когда политология не отделяется от повседневной политической практики. [3,с.6]

Оба обозначенных выше подхода имеют, несомненно как положительные стороны, так и отрицательные, что существенно затрудняет окончательный выбор преподавателя.

В первом случае, как справедливо отмечает Т.А. Алексеева, «преподавание может быть заподозрено в скрытом позитивизме, руководствующемся презумпцией о том, что ...представляет собой некий твердо установленный корпус знаний, которые могут быть переданы и воспроизведены». [4, с. 123-124] Во втором варианте, преподавание оказывается под угрозой распада на ряд произвольных интерпретаций (со стороны преподавателей и учащихся). [4, с.125]

По нашему мнению, компетентностный подход предопределяет в большей степени вторую, западную, стратегию в преподавании политической науки на непрофильных специальностях. Кроме того, большинство научных схем, разработанных для анализа политической реальности западными политологами носят весьма ограниченный характер в плане применимости к условиям российской реальности и, следовательно, бесполезны для студентов.

Поэтому тема «История и этапы развития политической мысли» не должна занимать большую часть курса, а выступать скорее ознакомительным материалом, иллюстрирующим для студентов логику философских и научных поисков в сфере политики. Следовательно, будет правильным ее вынесение на практическое (семинарское) занятие, которое дает больше возможностей для раскрытия и осознания этого материала.

В тоже время представляется необходимым остановиться на основных трудностях, которые могут возникать у преподавателя при таком подходе.

Во-первых, преподавателю предстоит уложить огромный комплекс представлений о политике разных эпох и направлений в 1-2 занятия, что достаточно сложно.

Во-вторых, тема «История и этапы развития политической мысли» обычно открывает учебный курс по политологии, рассматривается, зачастую, на первом практическом занятии, когда преподаватель и студенты еще мало знакомы, и педагог лишь примерно может предполагать потенциал обучаемых, уровень их общей эрудиции и навыков работы с текстами для выбора оптимальной формы работы с ними.

В-третьих, если преподавание ведется не на первом году обучения, а допустим, на втором или третьем (что предусмотрено, как уже говорилось ранее, например, Государственным образовательным стандартом по направлению «Сервис» или

«Информатика и информационные технологии в образовании»)), когда базовый курс по философии уже пройден, у студентов не возникает правильного учебного настроения качественно готовиться к семинару из-за ощущения, что материал уже знаком, и практическое занятие не требует какой-то специальной подготовки.

В-четвертых, современная текущая политика дает нам настолько интересное развитие событий, что обращение к концепциям тысячелетней давности вызывает у студентов слабый познавательный интерес.

Наконец, в-пятых, современное студенчество склонно крайне поверхностно воспроизводить взгляды ученых, не вдаваясь в суть проблемы, не осмысливая ее, а лишь просто механически воспроизводя прочитанное.

Кроме этого, отсутствие правильной мотивации и хорошего контакта на первом семинаре по предмету могут существенно осложнить дальнейшее его преподавание.

Поэтому, актуальным видится изучение положительного опыта проведения практического занятия по теме «История и этапы развития политической мысли» со студентами-бакалаврами различных направлений подготовки БФУ им. И.Канта.

Данное практическое занятие дает большой простор для форм его проведения в зависимости от профиля базовой подготовки студентов и года обучения.⁶

Несомненный интерес для его реализации представляют интерактивные формы. Так, на направлениях «Журналистика» и «Философия» успешно проходят занятия в дискуссионной форме в виде дебатов, дискуссий, круглых столов, когда студенты воспроизводят ситуацию обсуждения научной общественностью ключевых политологических концепций.

Это не только, по нашему мнению, способно повысить познавательный интерес, но и позволяет по-новому взглянуть на политические концепции, продумать аргументы «за» и «против», осознать более лично те или иные позиции, встречаемые в политической философии и науке.

Так, для студентов-журналистов интерес представляет воспроизведение популярных ток-шоу, где в качестве приглашенных гостей «программы» выступают известные философы и ученые-политологи, которых изображают студенты. Задача преподавателя в этом случае заключается в выявлении актуальной политологической концепции, вокруг которой и разворачивается обсуждение.

Такой проблемой может быть модель идеального государства, когда студенты воспроизводят и отстаивают идеалы разных исторических эпох. Интерес вызывает и спор по поводу базовых концепций мировой политики на рубеже XX- XXI вв.

Достаточно положительно студентами воспринимается и адаптация классических концепций современным искусством: например, такая тема как «Концепция идеального государства Платона в кинематографе (на примере фильмов «Дивергент» и «Голодные игры»)».

Студентам направления философия интересно воспроизводить форму средневековых схоластических дебатов, при этом содержания может быть вполне современным: обсуждение проблем демократии в работах западных политологов, проблема харизматического господства у М.Вебера и другие.

Конечно, эти формы требуют серьезной подготовки и ответственного отношения, как преподавателя, так и студентов. Задание лучше дать заблаговременно в виде примерного сценария, который корректируется по желанию студентов. Распределение ролей также, по нашему мнению, лучше оставить на усмотрение студентов.

6 Термин «практическое занятие» мы рассматриваем в широком смысле, как синоним группового занятия (см.: Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии. М., 2001. 303 с.), включающего в себя семинарские занятия, лабораторные занятия, практические занятия (в узком смысле слова).

Выдавая задания, стоит максимально использовать коммуникативные возможности социальных сетей, в частности, достаточно популярной сети «ВКонтакте». Большинство студентов имеют в этой сети свои личные странички, а также групповые страницы курсов. Задание может быть выложено либо на такой групповой странице в соответствующей теме, либо на страничке преподавателя политологии.

Размещение информации в социальной сети облегчает к ней доступ для студентов в любое удобное для них время, позволяет комментировать полученную информацию, оперативно задавать вопросы преподавателю, в том числе в виде личных сообщений, которые будут доступны только ему.

Все это, представляется нам очень важным для качественной подготовки к практическому занятию. Если, по причинам приватности личной сферы, преподаватель не хочет регистрироваться в социальной сети, можно общаться со студентами с помощью электронной почты.

Можно провести занятие по теме «История и этапы развития политической мысли» и в виде классического семинара, сформулировав задания для студентов в проблемном ключе. Опыт работы показывает, что такую форму лучше практиковать на старших курсах, так как студенты-первокурсники, особенно гуманитарных специальностей, ещё не готовы к полноценному участию в семинарских занятиях, и часто при ответе сбиваются на демагогические рассуждения общего характера.

Другой крайностью, одинаково присущей студентам и младших, и старших курсов при ответах на семинарах является простой пересказ текста из учебника либо рекомендованной литературы.

Можно согласиться с И.Л.Морозовым, что в этом случае «целесообразно жестко пресекать работу студентов на информационно-воспроизводящем уровне (и уже совершенно недопустимы шаблонные ответы по конспекту)».[1] Особый акцент в этом случае стоит сделать на отбор содержания семинара и формулирование вопросов.

По нашему мнению, материал следует группировать исходя из наиболее распространенного деления всей истории политической мысли: на этап политической философии, эмпирический и стадию рефлексии, совпадающую с периодом развития современной политологии. Помимо этого, необходимо отдельно выделить в задании к семинару пункт, посвященный развитию российской политической мысли, в том числе и исследованиям политологов Калининградской области.

Особенность нашего региона воплощается в ряде концепций и теорий среднего уровня, разрабатываемых на кафедре политики, социальных технологий и массовых коммуникаций БФУ им. И. Канта, что позволяет продемонстрировать студентам применимость методологических подходов для управления политической реальности.

В целом, подобная рубрикация позволяет адекватно отобразить основные этапы развития политической мысли, с их закономерностями и особенностями. Кроме того, появляется возможность сравнить отечественную политическую мысль с мировой, выявив общее и особенное.

Каждый этап следует рассматривать через призму главенствующей проблемы, главной ведущей идеи периода, что позволяет не запутаться в массиве содержания. Так, для первого выделенного периода характерно конструирование модели идеального государства, для второго - накопление эмпирического материала, пропущенного через методологию марксизма или позитивизма.

Этап рефлексии позволяет осмыслить современные методологические концепции Запада, а так же рассмотреть стержневые проблемы, связанные с демократическим транзитом, существованием либеральной демократии в условиях перехода развитых стран в постиндустриальную стадию и концепциями мировой политики на рубеже XX- XXI вв. Русская политическая мысль в целом до XIX века не

представляет собой ничего оригинального, развиваясь сначала в русле традиционных христианских представлений о власти, затем - в рамках концепций эпохи Просвещения.

Поэтому, правильно будет сосредоточить все внимание студентов именно на периоде XIX- XX вв., выявив как основные направления ее развития: дискурсы либерализма, консерватизма, радикализма, так и оригинальные взгляды и трактовки, связанные с политической идентичностью России (П.Я. Чаадаев, славянофилы, евразийство и т.д.). По возможности, эти соображения следуют донести до учащихся, уделив время на лекции, либо выдавая задание к семинару.

Отдельно стоит сказать о варианте проведения семинара «История и этапы развития политической мысли» на специальности «Философия», где политология изучается на втором году обучения бакалавра.

В этом случае правильнее будет отдать весь этап политической философии на самостоятельное изучение, так как этот период ими уже пройден по основному курсу «История развития философии», сосредоточив все внимание исключительно на научных этапах развития политической мысли.

Это не только экономит время, но и концентрирует внимание студентов на принципиальной разнице философского и политологического знания о политике.

На сегодняшний день основным источником информации для студентов при подготовке к семинару является сеть Интернет, сведения из которого заимствуются без всякой критики, бездумно, воспринимаясь как истина в последней инстанции. Для того чтобы исправить ситуацию, по нашему мнению, следует предлагать только такие задания, где Интернет может выступать только как база данных, источник информации.

Достаточно хорошие результаты дает оформления предварительной информации при подготовке к семинару в виде таблицы, куда студент помещает свои собственные наработки.

Таблица может включать в себя следующие графы: основные темы, рассматриваемые политическими философами и учеными-политологами; сущностная характеристика авторского подхода по выделенным темам; аргументы, которые приводит автор в подтверждение правоты своей позиции; собственное отношение студента к авторскому пониманию проблемы (согласен/не согласен, концепция новая/или адаптация уже известной и т.д.); аргументы студента, подтверждающие его позицию в споре с философом или ученым.

Конечно, количество граф и их название примерные, и могут быть скорректированы в зависимости от ситуации. Такой подход позволяет предварительно осмыслить материал, на что не тратится время на самом занятии, где оно ограничено.

Общеизвестно, что некоторым студентам требуется много времени для осмысления вклада философа или ученого в политологию, выявление положительных и отрицательных сторон той или иной концепции. Оформление материала в таблицу поможет облегчить этап рефлексии, структурировав материал, наполнив его личным смыслом. Кроме того, такая таблица поможет быстро вспомнить пройденный материал перед экзаменом.

Второй вариант работы с таблицей возможен на самом семинаре на заключительном этапе, когда студенты выполняют данную работу на оценку. По нашему мнению, этот вариант стоит осуществлять на специальностях технического профиля, например «Сервис» или «Технология транспортных процессов».

Занятие по теме «История и этапы развития политической мысли» можно провести и в форме лабораторного занятия, работая с оригинальными отрывками текстов, помещенных в хрестоматии по политологии, либо составленными преподавателем собственноручно.

Помимо прочего, здесь происходит закрепление навыков работы с оригинальным

неадаптированным текстом, что особенно актуально для студентов первого курса, только пришедших учиться в университет. Здесь возможно несколько вариантов организации работы учащихся.

Во-первых, это может быть классическая индивидуальная работа студентов по вариантам с текстом по вопросам, сформулированным преподавателем в проблемной форме. Например: «Насколько концепция Конфуция о «государстве-большой семье» применима к российскому опыту?». Во-вторых, можно использовать вариант заполнения таблицы, которая уж приводилась выше, когда описывалась методика проведения семинарского занятия по теме «История и этапы развития политической мысли».

В этом случае возможно как индивидуальная, так и групповая работа с текстом, которая заставляет студентов согласовывать свои позиции, вырабатывая коллективное мнение, которое заносится в общую таблицу. В-третьих, достаточно интересна методика, при которой студентам дается задание разбить текст на смысловые блоки, сформулированных по 2-3 вопроса к каждому.

Подобная работа, с одной стороны, отмечает Г.О.Аствацатуров, учит обрабатывать информацию, а с другой- вырабатывает у учащихся способность правильно формулировать вопросы к тексту.

Помимо этого, данный прием помогает с помощью зрительной памяти зафиксировать отдельные факты, термины, выводы, содержащихся в тексте, делает работу с источником интересной и запоминающейся. [5, с.170]

«Вопросы,- подчеркивал известный методист Н.Г. Дайри,- как ни один другой прием, дают возможность с наименьшей затратой времени вести самую разнообразную работу по развитию учащихся...

Вопросы могут учить... обобщать, учить аргументировать, приводить сравнение, находить причину явления, его следствие, видеть проявление закономерности, оценивать значение явления, видеть его во всех связях и в развитии, учить практически применять знания при ознакомлении с новым однородным явлением.

В вопросы может быть вложена целая гамма оттенков, значений, направленная на развитие и проверку логических способностей учащихся. Эти вопросы могут быть и отдельно ориентированными, и более определенно направленными, и наводящими, и показывающими» [6, с.6]

Таким образом, использование разных форм проведения практических занятий позволяет варьировать формы и конкретное содержание темы «История и этапы развития политической мысли», соизмеряясь с целями обучения политологии в каждом конкретном случае, с учетом основного профиля подготовки студентов и годом освоения образовательной программы.

По нашему мнению, предпочтение не должно отдаваться какой-то одной форме проведения практических занятий в ВУЗе, так как и традиционные и инновационные подходы несут в себе большой потенциал, и дают преподавателю большие возможности для обучения предмету.

Литература

- 1.Морозов Л.Н. Возможные структурно-методологические изменения в преподавании курса "политология" для студентов технических специальностей//Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Преподавание политологии в Российских университетах». Эл.источник. Режим доступа: <http://pprv.kubannet.ru/2morozov.htm>. Дата посещения:28.02.2016
- 2.Борзихина И.В. Эйдис Т.Е.Преподавание политологии в ВУЗе: приоритеты и методика// Известия Уральского экономического университета.2005.Т.10.С.126-130.
- 3.Гагкуев Р.Г. Политический разум и университетская политическая наука: Интервью с

Б.Г. Капустиным// Высшее образование сегодня.2004.№ 6.С.5-8.

4.Алексеева Т.А. Какие требования российская политическая практика предъявляет к политологу?// ПОЛИС: полит. исследования.2001.№.5.С.123-128.

5.Аствацатуров Г.О. Техника активно- продуктивного чтения // Школьные технологии.2002.№ 6.С.169-173.

6.Цит. по: Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход.М.: Высшая школа, 1991.342 с.