

Е. И. Черкашина

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ – НОВЫЙ ВЕКТОР РАЗВИТИЯ

Рассматриваются основные задачи, стоящие перед преподавателем иностранного языка в системе высшего профессионального образования. Обозначена необходимость преодоления традиционности в организации процесса обучения иностранным языкам в неязыковых вузах, осуществляющих подготовку специалистов для разных сфер производства. Акцент делается на профессиональную подготовку преподавателя, ориентированную на способности студентов неязыковых вузов, на их тип мышления, а также на готовность и способность преподавателя моделировать лингвообразовательный процесс в неязыковом вузе с учетом технологических этапов подготовки будущих специалистов. Предлагаются пути лингводидактической подготовки преподавателя иностранного языка для неязыковых вузов в системе двухуровневой подготовки.

Ключевые слова: преподаватель неязыкового вуза, профессиональная подготовка, обучение иностранному языку, лингвообразовательный процесс, модель, способности, тип мышления.

Вектор развития современной высшей школы ориентирован на новую философию высшего профессионального образования, обеспечение высокого качества подготовки специалиста, формирование его компетентности. Обозначение компетентностного подхода как стратегии развития высшего профессионального образования в России обусловило:

- необходимость модернизации содержания высшего профессионального образования;
- ориентацию образовательных стандартов на базовые потребности современного постиндустриального общества;
- совершенствование технологических характеристик образовательного процесса высшей школы за счет переориентации деятельности преподавателя от информационной к организующей;
- конструирование и апробацию методических материалов, обеспечивающих управление качеством образования в логике компетентностной парадигмы высшего профессионального образования;
- реализацию системы мер по формированию педагогической квалификации преподавателей высшей школы, соответствующей требованиям компетентностного подхода.

В свете новых требований к уровню профессиональной подготовки педагогических кадров для высшей школы актуальным является качественное обновление содержания педагогической, психологической и методической подготовки преподавателей вузов. Встает вопрос о разработке программ лингводидактической подготовки преподавателя иностранного языка для неязыковых вузов. На сегодняшний день можно констатировать, что подготовка будущих преподавателей иностранного языка ориентирована на изучение общей методики преподавания иностранных языков, формирование у них общих лингводидактических компетенций. Однако, как показывает опыт, большинство преподавателей иностранного языка идут работать в неязыковые вузы, готовящие специалистов для самых разных сфер производства. Количество неязыковых вузов неуклонно растет на фоне сокращения педагогических вузов и факультетов. Также растет спрос на преподавателей, специализирующихся на обучении иностранному языку для специальных целей (деловой, юридический, медицинский, в сфере туризма). Стало очевидно, что основные требования, предъявляемые к личности современного преподавателя иностранного языка, такие как высокий профессиональный уровень владения иностранным языком (теоретический и практический) и сформированные профессиональные лингводидактические компетенции, не удовлетворяют в полной мере запросы общества и рынка труда.

Рыночные условия и требования работодателей диктуют образовательной среде новый уровень подготовки компетентных специалистов, владеющих иностранным языком в своей сфере профессиональной деятельности. Следует подчеркнуть, именно владеющих иностранным языком на уровне Общеευропейских компетенций B1, а не знающих иностранный язык в рамках учебных занятий (чтение и перевод текстов по специальности). На первый план выступает готовность преподавателя иностранного языка к организации лингвообразовательного процесса в техническом вузе с учетом технологических этапов подготовки специалистов, а также способность разработать курс иностранного языка для подготовки узкопрофильных специалистов по заказу работодателя. А также его готовность быстро адаптироваться к меняющимся условиям социально-культурной среды, креативные способности и степень их развития, гибкость при выборе модели лингвообразовательного процесса, мобильность в использовании разнообразных форм и методов обучения с ориентацией на межкультурную коммуникацию. То есть профессиональ-

ная подготовка преподавателя иностранного языка предполагает наличие у него сформированных специальных лингводидактических компетенций. Согласимся с мнением Л. В. Губановой, что «особый акцент несет на себе проявление такой креативной способности, как способность к преодолению традиционности в процессе обучения иностранным языкам, которая не может быть реализована и развита вне способности самого преподавателя и его способности к проектированию» [1, с. 6].

В данном исследовании также ставится вопрос о преодолении традиционности в процессе обучения иностранным языкам студентов неязыковых вузов и предлагается новая модель лингвообразовательного процесса в системе высшего профессионального образования [2]. Термин «лингвообразовательный процесс» был введен Н. Л. Уваровой, которая определяет его как «совокупность педагогических действий, направленных на формирование социально-профессиональной личности обучающегося средствами языковой подготовки» [3, с. 3]. В неязыковом вузе перед преподавателем иностранного языка поставлен ряд задач, которые он должен реализовать в образовательном, в данном случае лингвообразовательном, процессе в сжатые сроки, интенсивно используя новые технологии и формы организации учебного процесса. Важен конечный результат в виде сформированной лингво-профессиональной компетенции, позволяющей будущим специалистам осуществлять профессиональную деятельность на иностранном языке. Несомненно, использование интерактивных технологий, Интернета и все увеличивающихся возможностей использования новых гаджетов позволяет оптимизировать процесс обучения иностранным языкам, но вот конечный результат так и остается недостижимым для большого количества студентов неязыковых вузов.

Это связано с двумя причинами. Первая, как упоминалось выше, это следование традиционной модели построения процесса обучения иностранному языку, при которой не учитывается тип учебного заведения, профиль подготовки будущих специалистов, цель обучения иностранному языку (обучение языку специальности или обучение языку для специальных целей при подготовке узкопрофильных специалистов). Как справедливо отмечает Л. В. Губанова, «школьные учителя и преподаватели иностранного языка вузов зачастую в своей профессиональной деятельности не могут (и не умеют!) преломить общедидактические и психологические закономерности по отношению к своему предмету и опираются главным образом либо на свою интуицию, либо на заимствованные (и не всегда критические) приемы своих наставников» [1, с. 8]. В своей работе Л. А. Сивицкая, Л. Г. Смышляева,

А. В. Смышляев также подчеркивают, что «психологически наиболее сложным в переходе от традиционного к компетентностному обучению оказывается процесс освоения преподавателями нового типа управления – системного управления целостной ситуацией, предполагающей прежде всего изменение собственной личностной позиции и роли в учебной ситуации, перестройки внутренней картины этой ситуации» [4, с. 53].

Целесообразно представить результаты исследования, проведенного авторами в Томском политехническом университете с 2006 по 2009 г. среди преподавателей технических специальностей. Предметом исследования было выявление наиболее развитых компетенций преподавателей в структуре их собственной педагогической деятельности. Как показали результаты анкетирования, «более 50 % испытуемых показали выраженную тенденцию преобладания гностического компонента профессиональной педагогической деятельности. Такие компетенции, как конструктивно-проектные, отмечены вторыми по преобладанию у 38 % испытуемых, а организационные (отмеченные 8 % испытуемых) и коммуникативные (6 %) вынесены респондентами на последнее место» [4, с. 54]. Авторы делают вывод, что преобладание гностического компонента в педагогической деятельности преподавателей высшей школы может быть объяснено использованием традиционных подходов в образовательных практиках, где преподаватель – «держатель знаний». Низкий рейтинг конструктивно-проектного, организационного и коммуникативного компонентов профессиональной деятельности преподавателей высшей школы свидетельствует о невысокой степени использования педагогических технологий активизации обучения. Исследователи указывают на наличие дефицитов методической готовности преподавателей высшей школы к реализации компетентностного подхода и связывают это с недостаточной развитостью компетенций преподавателей.

Авторы справедливо указывают на недостаточную сформированность профессиональных компетенций. Но стоит подчеркнуть еще раз, что самое трудное для преподавателя – это изменение собственной личностной позиции и роли в учебной ситуации, перестройка своей внутренней картины этой ситуации. Это очевидно на примере организации лингвообразовательного процесса в техническом вузе. Как правило, преподаватель иностранного языка в неязыковом вузе планирует занятие или выстраивает в целом учебный процесс, исходя из своей модели освоения и овладения иностранным языком. Он опирается на структуру своих исходных способностей, на свой опыт изучения языка или языков в системе лингвистического или пе-

дагогического образования. Однако, как показывает практика, данная модель не является универсальной и требует серьезного переосмысления и обновления.

Следует отметить, что способности студентов технических вузов лежат в другой плоскости и часто не совпадают с тем набором языковых способностей, которые позволяют студентам гуманитарных специальностей овладеть иностранным языком без особых трудностей и в короткие сроки. Это прежде всего наличие лингвистических способностей (чувство языка, способность охватить весь текст сразу, связать часто противоречивые данные в единое целое), какими обладает также и сам преподаватель иностранного языка. И тут выявляется вторая причина неудач в плане организации лингвообразовательного процесса в неязыковом вузе. Это связано с особенностями типа мышления обучающихся нелингвистического профиля подготовки, психофизиологическими способностями, которыми обладают студенты технических специальностей и которые, как правило, не учитываются преподавателем иностранного языка в процессе обучения.

Анализ научно-методической литературы показывает, что в настоящее время поиском путей повышения эффективности профессиональной подготовки будущих преподавателей, и в частности будущих преподавателей иностранного языка, занимаются ученые, работающие в сфере общей и специальной психологии, психофизиологии, нейропсихологии. Е. А. Климов по этому поводу пишет: «Программные „столбы“ между отраслями науки – продукт ума... Научные положения – тоже запасы (ресурсы) общедоступные. Их надо брать для решения жизненных задач, не смущаясь тем, „чьи“ они и по какому „удельному княжеству“ науки числятся...» [5, с. 8]. Действительно, в последнее десятилетие в педагогическом сообществе все чаще звучит мнение о необходимости использовать знания нейропсихологии и дифференциальной психофизиологии в педагогическом процессе не только психологами, но и преподавателями иностранного языка [1, 2, 6, 7].

Анализ развития учения о функциональной асимметрии головного мозга и межполушарном взаимодействии позволяет выделить ряд проблем, которые имеют непосредственное отношение к лингвообразовательному процессу. Справедливо мнение В. А. Москвина и Н. В. Москвиной о том, что актуальной для организации образовательного процесса и его оптимизации является учет индивидуального профиля латеральности обучающихся, так как «индивидуальный профиль латеральности (ИПЛ) влияет на стиль переработки информации: вербально-логической («левополушарный тип») и

зрительно-пространственный («правополушарный тип»)» [8, с. 293]. В работах по лингвоперсоналогии отмечается, что преподаватель иностранного языка и студент технического вуза представляют собой языковые личности противоположного мыслительного типа, с разными способами восприятия мира и, возможно, иной картиной мира [9]. Следовательно, стиль усвоения (восприятия) учебной информации студентами технических вузов зависит от их индивидуального профиля латеральности. В то время как стиль подачи учебной информации преподавателем иностранного языка остается таким, каким его самого, будущего лингвиста-преподавателя, учили в педагогическом или лингвистическом вузе. Преподаватель иностранного языка излагает материал так, как учили его в свое время, например, введение нового грамматического материала проводится в лекционной форме с развернутыми, пространственными объяснениями. При этом, забывая, что у него, будущего преподавателя, была другая цель – научиться приводить развернутые теоретически обоснованные пояснения, сходства и различия в употреблении структур в одном из изучаемых языков и т. д. Цель студента технического вуза – выработать навык употребления данных грамматических явлений в ситуациях реального профессионально значимого общения. И в этом случае наблюдается несовпадение стиля восприятия учебной информации обучающимися со стилем подачи учебной информации преподавателем иностранного языка, т. е. налицо когнитивный диссонанс.

Автор данной статьи полагает, что если бы будущий преподаватель иностранного языка был готов к работе с обучающимися как с представителями другого типа мышления, то процесс обучения иностранному языку стал бы эффективным. Знание преподавателем иностранного языка психофизиологических особенностей мышления обучающихся, не забывая при этом, что он сам представляет собой иной тип личности, позволит преподавателю моделировать лингвообразовательный процесс и формировать лингвопрофессиональную компетенцию будущих специалистов. При этом, принимая на себя роль не просто организатора процесса обучения, а фасилитатора, важно создавать условия для овладения иностранным языком в той системе координат, в которой студенты технических специальностей легко ориентируются.

Актуальность подготовки преподавателя иностранного языка для системы высшего профессионального образования не вызывает сомнений. Требования государственного стандарта образования и рынка труда заставляют педагогическое сообщество переосмыслить и обновить структуру, содержание, формы и методы подготовки будущих пре-

подавателей иностранного языка. И в системе этой подготовки особое значение придается формированию специальных лингводидактических компетенций преподавателя иностранного языка для неязыковых вузов. А лингводидактические основы обучения иностранному языку специальности могут быть предложены будущим преподавателям иностранного языка в курсе дисциплин по выбору. Такой курс позволит ознакомить их с особенностями мышления студентов неязыковых вузов, с трудностями овладения иностранным языком этой категории студентов и представить общую схему построения процесса обучения иностранному языку специальности. Предлагаемый курс по выбору будет, по сути, вводным курсом по методике преподавания иностранного языка в неязыковом вузе.

Однако более эффективной будет подготовка будущих преподавателей иностранного языка для неязыковых вузов в системе магистратуры. В-первых, предложенную магистерскую программу смогут выбрать преподаватели, нацеленные на работу в неязыковом вузе, как бакалавры лингвисти-

ческого или педагогического профиля подготовки, так и преподаватели, уже работающие в системе высшего профессионального образования. Во-вторых, это будут преподаватели, которые были вынуждены сменить работу в педагогическом или лингвистическом вузах, число которых неуклонно сокращается в последние годы, на неязыковой вуз. Подготовка в системе магистратуры позволит преподавателю иностранного языка получить системные знания о нейропсихологии индивидуальных различий и дифференциальной психофизиологии, освоить навыки моделирования лингвообразовательного процесса в зависимости от профиля подготовки специалистов, что в целом будет способствовать оптимизации процесса обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов. Освоенная магистерская программа позволит преподавателю иностранного языка в дальнейшем соответствовать уровню подготовки специалиста, заданному государственным стандартом, быстро адаптироваться как к языку профессии, так и к обучаемому контингенту, не оставаясь в своей системе лингвистической подготовки.

Список литературы

1. Губанова Л. В. Психолого-педагогические основы подготовки преподавателей иностранных языков (в условиях работы в неязыковых учебных заведениях). М.: ИНФРА-М, 2013. 288 с.
2. Черкашина Е. И. Моделирование лингвообразовательного процесса в системе высшего профессионального образования // Профессиональное образование: модернизационные аспекты. Т. 4. Ростов н/Д: Изд-во Междунар. исслед. центра «Научное сотрудничество», 2014. С. 230–262.
3. Уварова Н. Л. Профессиональное лингвообразование в высшей школе. Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии гос. службы, 2011. 296 с.
4. Сивицкая Л. А., Смышляева Л. Г., Смышляев А. В. Реализация компетентного подхода в высшей школе: дефициты методической готовности преподавателей // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2010. Вып. 12 (102). С. 52–55.
5. Климов Е. А. Педагогический труд: психологические составляющие. М.: Академия, 2004. 239 с.
6. Смирнова-Бауэр Е. А. Межполушарная асимметрия мозга и технология обучения иностранному языку. М.: Изд-во МГОУ, 2007. 155 с.
7. Степанов В. Г. Психологические особенности школьников и взрослых, обусловленные функциональной асимметрией мозга: возраст, обучение, профориентация. М.: Изд-во МГОУ, 2009. 242 с.
8. Москвин В. А., Москвина Н. В. Межполушарные асимметрии и индивидуальные различия человека. М.: Смысл, 2011. 367 с.
9. Голева Н. Д., Сайковой Н. В., Хомич Э. П. Лингвоперсонология: типы языковых личностей и личностно ориентированное обучение. Барнаул; Кемерово: БГПУ, 2006. 435 с.

Черкашина Е. И., кандидат филологических наук, доцент.

Московский городской педагогический университет.

2-й Сельскохозяйственный проезд, 4, Москва, Россия, 129226.

E-mail: elena_chere@inbox.ru

Материал поступил в редакцию 25.02.2016.

E. I. Cherkashina

LINGUO-DIDACTIC TRAINING OF TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES FOR NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES – A NEW VECTOR OF DEVELOPMENT

The article discusses the main tasks of the teacher of a foreign language in the system of higher education. It assumes the need to overcome the traditional process in the organization of foreign language teaching in non-linguistic universities that train specialists in different spheres of production. The focus is on teacher training that concentrates on the ability of students of non-linguistic educational institutions, their way of thinking. The possibility of using the

system of knowledge of neuropsychology for the organization of a foreign language learning process for students of technical specialties is justified. It is noted that the transition from a traditional to a competence-based approach requires a complex change of their own personal position and the role of the teacher in the systematic management of linguo-educational process. The process requires the willingness and ability of the teacher to model linguo-educational process in a technical university with reference to the technological stages of training future specialists. The article suggests ways of linguo-didactic preparation of the teacher of a foreign language for non-linguistic universities in the two-level system of training.

Key words: *professional training, linguo-educational process, modeling, abilities, mindset.*

References

1. Gubanova L. V. *Psikhologo-pedagogicheskiye osnovy podgotovki prepodavateley inostrannykh yazykov (v usloviyakh raboty v neyazykovykh uchebnykh zavedeniyakh)* [Psycho-pedagogical basics of training teachers of foreign languages (for working in non-linguistic educational institutions)]. Moscow, INFRA-M Publ., 2013. 288 p. (in Russian).
2. Cherkashina E. I. Modelirovaniye lingvoobrazovatel'nogo protsessa v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya [Modelling linguoeducational process in the system of professional higher education]. *Professional'noye obrazovaniye: modernizatsionnye aspekty* [Professional education]. Vol. 4. Rostov-on-Don, Izd-vo Mezhd. issled. tsentra "Nauchnoye sotrudnichestvo" Publ., 2014. Pp. 230–262 (in Russian).
3. Uvarova N. L. *Professional'noye lingvoobrazovaniye v vysshey shkole* [Professional linguoeducation in higher school]. Nizhny Novgorod, Izd-vo Volgo-Vyatskoy akademii gos. sluzhby Publ., 2011. 296 p. (in Russian).
4. Sivitskaya L. A., Smyshlyaeva L. G., Smyshlyaev A. V. Realizatsiya kompetentnostnogo podkhoda v vysshey shkole: defitsity metodicheskoy gotovnosti prepodavateley [The realization of competence approach in the higher school: deficits of methodic training of teachers]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2010, vol. 10 (102), pp. 52–55 (in Russian).
5. Klimov E. A. *Pedagogicheskiy trud: psikhologicheskiye sostavlyayushchiye* [Pedagogic writings: psychological components]. Moscow, Akademiya Publ., 2004. 239 p. (in Russian).
6. Smirnova-Bauer E. A. *Mezhpolusharnaya asimmetriya mozga i tekhnologiya obucheniya inostrannomu yazyku* [Interhemispheric brain asymmetry and technology of teaching foreign languages. Monograph]. Moscow, MGOU Publ., 2007. 155 p. (in Russian).
7. Stepanov V. G. *Psikhologicheskiye osobennosti shkol'nikov i vzroslykh, obuslovlennyye funktsional'noy asimmetriy mozga: vozrast, obucheniye, proforientatsiya* [Psychological peculiarities of schoolchildren and adults, defined by functional brain asymmetry: age, teaching, professional orientation. Monograph]. Moscow, MGOU Publ., 2009. 242 p. (in Russian).
8. Moskvina N. V., Moskvina N. V. *Mezhpolusharnyye asimmetrii i individual'nye razlichiya cheloveka* [Interhemispheric asymmetries and individual differences of a human]. Moscow, Smysl Publ., 2011. 367 p. (in Russian).
9. Goleva N. D., Saykovoy N. V., Khomich E. P. *Lingvopersonologiya: tipy yazykovskkh lichnostey i lichnostno orientirovannoye obucheniye* [Linguistic personology: types of linguistic identities and learner-centered education]. Barnaul; Kemerovo, BGPU Publ., 2006. 435 p. (in Russian).

Cherkashina E. I.

Moscow City Teachers Training University.

2-y Selskokhozyaystvenny pr., 4, Moscow, Russia, 129226.

E-mail: elena_chere@inbox.ru