

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. М.А. ШОЛОХОВА

А.А. ВЕРБИЦКИЙ
О.А. ГРИГОРЕНКО

**КОНТЕКСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
СПЕЦИАЛЬНОСТИ**

Учебно-методическое пособие

Москва
Редакционно-издательский центр
2015

УДК 378(075.8):811(075.8)
ББК 74.268.1я73+81.2я73
В 31

Вербицкий А.А., Григоренко О.А. Контекстное обучение иностранному языку специальности: Учебно-методическое пособие. – М., РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2015. – 205 с.

В пособии представлена дидактическая модель обучения иностранному языку с опорой на теорию контекстного обучения, способная стать концептуальной основой реализации компетентностного подхода в образовании. Раскрываются сущность, принципы и технологии контекстного обучения вообще и конкретно – иностранному языку, обоснованы дидактические условия реализации предложенной модели в течение всего периода обучения в техническом вузе. Описаны результаты успешной опытно-экспериментальной проверки ее эффективности.

Для преподавателей иностранного языка технических вузов, других учебных заведений, а также для всех, кто интересуется проблемами повышения качества образования.

ISBN 978-5-8288-1596-8

© Вербицкий А.А., Григоренко О.А., 2015.
© Московский государственный гуманитарный университет
им. М.А. Шолохова, 2015.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
Глава 1. ПРОБЛЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ	6
1.1. Направления развития системы высшего образования	6
1.2. О понятиях <i>метод, методика, педагогическая технология</i>	21
1.3. Педагогические технологии в системе обучения иностранному языку	31
Глава 2. ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИИ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ	49
2.1. Сущность и технологии контекстного обучения	49
2.2. Некоторые прикладные результаты исследований с позиций теории контекстного обучения	66
2.2.1. Проблема соотношения и развития познавательной и профессиональной мотивации студента	66
2.2.2. Результаты исследований контекстного обучения иностранному языку	73
Глава 3. МОДЕЛЬ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНО- СТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	96
3.1. Дидактическая модель организации контекстного обучения иностранному языку	96
3.2. Дидактические условия организации контекстного обучения иностранному языку на младших курсах	118
3.3. Дидактические условия организации контекстного обучения иностранному языку на старших курсах	158
3.4. Результаты опытной проверки контекстной модели обучения иностранному языку	183
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	190
Литература	193

ВВЕДЕНИЕ

Расширение и углубление международных связей и профессиональных контактов между специалистами разных стран обуславливает высокие требования к их иноязычной подготовке. В условиях стремительного роста возможностей межкультурного и профессионального общения, интенсификации международных контактов, внедрения новых информационных технологий, расширения возможностей Интернета, компьютеризации рабочих мест современный специалист должен профессионально владеть хотя бы одним иностранным языком, предпочтительнее английским. Это требование скоро войдет в состав федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения для всех высших учебных заведений.

В русле данных требований в последние 10–15 лет выполнен целый ряд исследований и разработок, направленных на обеспечение профессиональной направленности обучения иностранным языкам в тесной связи с другими учебными курсами (Л. И. Богатикова, Е. В. Векшин, И. П. Герасимов, Т. Т. Камаева, Т. В. Кучма, Л. Б. Котлярова, Т. Б. Лесохина, Ю. В. Маслова, В. Ф. Тенищева и др.). Это способствует расширению мотивационной основы овладения иностранным языком, обуславливает личную заинтересованность субъектов учения в формировании своей иноязычной коммуникативной компетенции.

Задачи повышения качества иноязычного образования стали особенно актуальными в связи с присоединением России к Болонскому процессу, предполагающему широкую академическую мобильность студентов и специалистов производства. В педагогической литературе интенсивно обсуждаются проблемы компетентного подхода, реализация которого, по мнению И. А. Зимней, знаменует собой смену результативно-целевой основы всего образования [75].

По отношению к преподаванию иностранного языка в неязыковом вузе это означает не просто усиление его профессиональной направленности, но и необходимость обеспечения органичной интеграции иноязычной компетенции в структуре общей профессиональной компетенции специалиста [180]. Проблема в том, что это

невозможно сделать без опоры на адекватную, отвечающую современным требованиям педагогическую, а лучше психолого-педагогическую теорию.

Результаты 30-летних исследований и разработок, проводимых в нашей научно-педагогической школе, убеждают, что в качестве концептуальной основы реализации компетентностного подхода, в том числе в области иноязычного образования, может служить теория и технологии контекстного обучения (А. А. Вербицкий). В соответствии с принципами этой теории формирование у будущих специалистов иноязычной речевой компетенции можно обеспечить посредством моделирования предметного и социального содержания их будущей профессиональной деятельности, в которой язык выступает одним из средств ее осуществления, иначе говоря, посредством задания ее предметного и социокультурного контекстов.

Педагогическое, научно-методическое и опытно-экспериментальное обоснование организации обучения иностранному языку в неязыковом (инженерном) вузе по контекстному типу и составляет содержание данного учебного пособия. Оно адресуется прежде всего преподавателям иностранного языка в системе непрерывного профессионального образования, но может оказаться полезным и педагогам общеобразовательной школы, особенно профильной, а также всем, кто интересуется проблемами повышения качества образования.

Глава 1

ПРОБЛЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

1.1. Направления развития системы высшего образования

В России, как и во всем мире, идут процессы модернизации и реформирования образования с целью приведения его в соответствие с темпами обновления информации и технологий производства, с динамично меняющейся социальной практикой общества. Эти процессы означают смену традиционной (классической) образовательной парадигмы новой, неклассической, отвечающей реалиям современного постиндустриального общества.

Однако зачастую термин «парадигма» используется достаточно легковесно, в связи с какими-то частными инновациями в образовательной системе. Но если исследователь, преподаватель или работник управления использует, скажем, термин «компетентностная парадигма образования», он должен отдавать себе отчет, что речь идет не просто о введении на этой основе государственных образовательных стандартов, а о новом типе обучения; по сути, о революции в образовании. Обратимся в этой связи к самому понятию «парадигма».

Парадигма в методологии науки — это совокупность идей, ценностей, методов, технических навыков и средств, принятых в научном сообществе в рамках устоявшейся научной традиции в определенный исторический период. Психологически парадигма — это особое состояние ума, сознания ученых и тех, кто реализует научные идеи в той или иной сфере социальной практики общества.

Смена парадигм — термин, введенный историком науки Томасом Куном для описания изменения базовых посылок в рамках при-

знанной ведущей теории, – знаменует собой научную революцию [108]. Примерами могут быть известные из школьных курсов смена птолемеевской космологии коперниковской, принятие теории химических реакций и окисления Лавуазье вместо теории флогистона, смена объяснения разнообразия жизни на Земле как акта Божественного творения теорией Чарльза Дарвина об эволюции путем естественного отбора [214].

Очевидно, что такая смена не может осуществляться по принципу «латания дыр», огульного отрицания устоявшейся педагогической традиции или вмешательства в какое-то отдельное звено педагогической системы подобно введению Единого государственного экзамена в школе. При этом нужно понимать, что становление новой парадигмы, которая по своему образовательному потенциалу должна быть мощнее классической, – исторически длительный и противоречивый процесс.

Теоретико-методологический и исторический анализ показывает, что новая образовательная парадигма, а с ней и новый тип обучения и воспитания завоевывают «права гражданства» и получают широкое распространение при выполнении целого ряда условий [44]:

- существующая образовательная система перестала отвечать вызовам времени, запросам общества, производства и самого человека, поэтому в обществе сложилась ситуация осознания необходимости в новом типе обучения и воспитания и готовности принять его;
- в педагогической практике накоплен обширный инновационный эмпирический опыт, служащий своего рода строительным материалом для нового типа обучения;
- в основе нового типа обучения лежит развитая и достаточно мощная педагогическая (психолого-педагогическая) теория, которая обобщает имеющийся эмпирический опыт, делает его научным фактом и становится теоретической основой практических разработок в обновляемой сфере образования;
- эта теория обладает свойством технологичности, в противном случае она не сможет служить основой для проектирования и организации образовательного процесса и не будет иметь серьезного прикладного значения;
- новая модель обучения опирается на предшествующие модели, «снимая» их в себе, делая частным случаем и органично сочетаясь с лучшими традиционными образцами, а не «отменяет» их и не лежит совсем в стороне;

- инновация затрагивает все звенья педагогической системы, предполагая их определенную «переналадку»: ценности, цели, содержание, формы, методы и средства обучения и контроля, способы деятельности обучающихся и обучающихся, всю образовательную среду;
- новый тип обучения решает все прежние образовательные задачи, причем на более высоком уровне, плюс некоторое множество новых задач;
- создан учебник, отражающий сущность нового типа обучения и логику развертывания его содержания;
- определены границы применимости нового типа обучения в системе общего и профессионального образования, поскольку ни один из них не может быть абсолютно универсальным;
- теория, научно-методические основы и методика нового типа обучения и воспитания понятны массовому педагогу, и при небольшом обучении он достаточно легко их осваивает;
- имеет место системная государственная поддержка процессов перехода к новой образовательной парадигме в масштабах всей страны, основанная на четкой научной основе и при значительных временных, организационных, финансовых, кадровых и материально-технических затратах.

Новая парадигма не появляется «ниоткуда», она есть результат длительного накопления данных, факторов, опыта, противоречащих доминирующей образовательной парадигме, «незаконных» с точки зрения устоявшейся педагогической теории и ждущих своего теоретического осмысления в новой образовательной парадигме.

Можно назвать три источника инноваций в образовании; первые два из них можно назвать *внутренними* как источники саморазвития образовательной системы, а последний — *внешним*:

- эмпирический инновационный (в советское время он назывался передовой педагогический) опыт воспитателей, учителей, преподавателей, работников управления образованием;
- развитая педагогическая (психолого-педагогическая) теория, обобщающая этот опыт, делающая его научным фактом, разрабатывающая понятный для теоретиков и практиков язык трансляции опыта в образовательную практику;
- решения органов власти и управления — административный ресурс.

Эмпирический инновационный опыт накапливается у каждого учителя, преподавателя, на кафедре, во всем учебном заведении и

служит целям повышения педагогического мастерства и качества образовательного процесса. До складывания определенных условий он не меняет устоявшегося порядка вещей с точки зрения традиционной для этого времени, «нормальной», по терминологии Т. Куна, науки. Это эволюционный процесс, и он может продолжаться многие десятилетия, а то и столетия.

Но наступает момент, когда обширный инновационный опыт оказывается в оппозиции к традиционной теории, поскольку через ее «очки» он выглядит «незаконным», противоречащим установленным «нормальной» наукой закономерностям, принципам и требованиям. Если это совпадает по времени с тем, что существующая образовательная система перестает отвечать вызовам времени (первое отмеченное выше условие), то эмпирический инновационный опыт становится готовым «обрести» адекватную педагогическую (психолого-педагогическую) теорию, призванную научно обосновывать и программировать новые направления развития образовательной практики, повышающие ее качество.

Еще К. Д. Ушинский писал: передается мысль, выведенная из опыта, но не сам опыт [184]. В этой же связи В. Краевский отмечает, что передовой опыт должен быть осмыслен педагогом-исследователем или учителем в понятиях и терминах педагогической науки, в системе педагогических знаний прежде, чем этот опыт можно будет воспроизвести или передать другим [100]. Инновационный опыт как бы заинтересован в теории, а теория – в опыте. Об этом писал Альберт Эйнштейн: теория нужна для того, чтобы отбирать и оценивать факты. В отсутствие такой теории эмпирический опыт не становится всеобщим достоянием практиков.

Это положение хорошо иллюстрирует история «педагогики сотрудничества». С начала 1980-х и примерно до середины 1990-х гг. она разрабатывалась целой плеядой замечательных учителей-новаторов – И. П. Волковым, Е. Н. Ильиным, С. Н. Лысенковой, В. Ф. Шаталовым и др. Своими творческими находками они всколыхнули, по выражению некоторых полемистов, «стоячее болото» традиционной педагогики, заставили осознать ее изъяны. Учителя выявили еще не использованные резервы традиционной педагогики (основным выступил, конечно, личностный фактор самих новаторов), активизировали процесс обучения, и... остались в истории. «Болото» слегка всколыхнулось, вобрало в себя некоторые находки педагогов-новаторов и осталось прежним. Эти находки оказались «лебединой песней» традиционной педагогики, поскольку

ку учителя-новаторы не предложили какой-либо новой продуктивной теории.

Эмпирически складывающийся инновационный опыт выполняет две *внутренне противоречивые функции*. С одной стороны, он поддерживает жизнеспособность и эволюционное развитие сложившейся образовательной системы, активизирует учебный процесс. С другой стороны, инновационный опыт противоречит «нормальной» теории, лежащей в основе педагогической традиции. Эта теория достаточно благосклонно и долго позволяет «шалить» неразумному дитяте — инновационному опыту. Но при изменившихся требованиях к образованию и при большом объеме инноваций этот опыт начинает уже выполнять роль «могильщика» парадигмы, в рамках которой он появился.

Естественно, что переход к новой парадигме вызывает сильное сопротивление у тех, кто разделяет традиции старой. Сопrotивляется, прежде всего, учительский и преподавательский корпус, не убежденный в целесообразности смены привычных представлений о сущном и должном в образовании. Такой консерватизм закономерен и оправдан, он позволяет сохранить устойчивость существующей образовательной системы при всех конъюнктурных колебаниях в экономике и политике государства и общества. И только убедившись в перспективности нового, поняв его теорию и технологию, педагог включится в их реализацию. В этом состоит логика саморазвития образовательной системы.

Появившиеся за последние несколько десятилетий новые формы, методы и средства обучения, или, как сейчас принято говорить, инновационные педагогические технологии, например, проблемная лекция, деловая игра, учебно- или научно-исследовательская работа студентов (УИРС, НИРС), психотренинг, — противоречат канонам и дидактическим принципам классической педагогики — наглядности, прочности, принципу «от простого к сложному», систематичности и последовательности, индивидуализации и др.

Особое место занимают дидактические системы, подходы, модели, разработанные в ходе чисто лабораторных научных исследований. Без опоры на уже накопленный эмпирический инновационный опыт эти системы, при всей своей научной обоснованности, оригинальности и продуктивности, находят лишь локальное применение в образовательной практике. Исключением является, пожалуй, зародившееся в результате психологических лабораторных экспериментов Б. Ф. Скиннера программированное обучение [209].

Кстати, в педагогике нередки попытки использования той или иной частной инновации в качестве некоего средства (метода, приема) активизации учебной деятельности школьников или студентов в условиях традиционного типа обучения. По такому пути идут не только педагоги-новаторы, но и многие теоретики образования — стоит лишь посмотреть содержание диссертаций, публикаций, книг. Однако стремления что-то активизировать с помощью новых, чуждых классической парадигме педагогических средств непродуктивны и, в конечном счете, обречены на неудачу.

Активизация всегда дает локальный эффект, и довольно скоро все возвращается «на круги своя». Мощно «обустроенная» теоретически, имеющая многовековой практический опыт, традиционная система обучения либо рано или поздно отвергает новшество, либо делает его частным случаем, нисколько не сдавая своих позиций. Это хорошо видно на примере программированного обучения, заявлявшего лет 35—40 назад, что оно сделает революцию в образовании. В «океане» доминирующей объяснительно-иллюстративной системы программированное обучение обосновалось только на небольших «островках».

Третий, *административный ресурс, внешний* по отношению к источникам саморазвития образовательной системы, всегда доминирует в периоды кардинальных изменений в любом обществе. Это решения органов власти и управления образованием, которые посредством принятых законов, указов и постановлений, выделением финансовых и материальных ресурсов оказывают давление на образовательную систему в сторону ее реформирования, «модернизации», не сообразуясь, как правило, с мнением научного сообщества и педагогической общественности и не опираясь на какую-либо теорию.

В числе административных решений можно назвать введение государственных образовательных стандартов лицензирования, аттестации и аккредитации учебных заведений, федерального, регионального и школьного (вузовского) компонентов содержания обучения, Единого государственного экзамена, тотальный переход вузов в связи с подключением России к Болонскому процессу на многоуровневую систему подготовки кадров (бакалавр, магистр, дипломированный специалист) и компетентностный подход вместе с системой кредитов вместо привычной 5-балльной системы оценки успеваемости и др.

Однако приходится констатировать, что инициированные государством нововведения последних 15 лет ни по отдельности, ни вме-

сте взятые не привели к повышению качества образования, а скорее и не были на это направлены: изменения коснулись преимущественно «внешнего контура» образовательной системы и практически не затронули пока ее внутреннего — собственно педагогического обустройства.

Незыблемыми еще остаются:

- прежнее в своей основе (по составу и структуре) и лишь кое-где «подправленное», зачастую не в лучшую сторону, содержание обучения;
- попредметная разбросанность этого содержания по многим учебным дисциплинам (ничем содержательно не связанные предметники в школе, представители многочисленных кафедр вуза занимающиеся, в лучшем случае, поиском мифических, на наш взгляд, «межпредметных связей»);
- традиционные формы организации учебной деятельности — классно-урочная в школе и сходная по своим принципам лекционно-семинарская в вузе, гениально придуманные сотни лет назад для экономной «передачи» ЗУНов и с тех пор фактически «канонизированные» педагогической наукой и образовательной практикой, несмотря на кардинально изменившиеся и постоянно изменяющиеся ценности, цели и содержание образования;
- доминирование «сообщающих», вербальных методов объяснительно-иллюстративного обучения, лишь в весьма небольшой степени, в масштабах страны, «разбавленных» новыми методами: компьютерными, имитационными, игровыми, проблемными, развивающего обучения (Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин — В. В. Давыдов), поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин) и др.
- ветшающая и все больше морально устаревающая — из-за отсутствия необходимого финансирования — образовательная среда;
- традиционное педагогическое сознание рядовых воспитателей, учителей, преподавателей, работников управления образованием, обучающихся и их родителей, исследователей проблем образования, общества в целом, воспринимающее всякого рода нововведения и модернизации через призму своего традиционно-образовательного опыта;
- низкая заработная плата работников образования и культуры, не соответствующая сложности педагогического труда.

Усиливается давление чиновников на образовательные учреждения, борьба за качество сводится в основном к подготовке все уве-

личивающейся массы отчетных документов для разного рода комиссий по проверке работы школы, колледжа, вуза.

Между тем, становление новой образовательной парадигмы означает переход к новой педагогической системе, новому типу обучения и воспитания, системную перестройку всего педагогического сознания общества. А это требует времени, огромных материальных, финансовых и кадровых ресурсов, усилий всего педагогического сообщества. Нужно также понимание и принятие сути происходящих в образовании процессов всеми его субъектами, каждым на своем уровне — родителями и детьми, воспитателями, учителями и преподавателями, учеными и работниками управления образованием на всех уровнях.

Все эти субъекты знакомы с классической системой «передачи знаний» не понаслышке, а потому что сами учились «по Коменскому». Классическая модель, обоснованная им еще в XVII в., чрезвычайно простая, с четкими принципами, легко воспроизводимая (на подражательном уровне) даже теми, кто не имеет педагогического образования. Благодаря гению Я. А. Коменского и усилиям последующих нескольких поколений ученых и практиков, она до сих пор доминирует во многих странах, в том числе в России.

Но по прошествии примерно четырех столетий мир кардинально изменился, и переход к новой парадигме, адекватной современным реалиям и вызовам, давно назрел. Нужно только понимать, что перейти к ней в короткие сроки, скажем, по воле государства и без мобилизации усилий всего общества, не получится, как не получается в течение вот уже двух десятилетий возврат к капитализму в современной России.

В истории цивилизации смена образовательных парадигм происходит под влиянием *трех основных факторов*:

- переход на более высокий уровень развития науки, производства и социальной практики общества;
- изменение миссии образования — представлений о том, каким должен быть выпускник образовательного учреждения, обусловленных принятой в обществе системой социальных ценностей и ожиданий;
- понимание того, по каким психологическим закономерностям осуществляется развитие человека через образование.

Совокупность этих факторов обуславливает конкретные принципы, ценности, цели, содержание, формы и методы обучения, воспитания и контроля качества образования, педагогическое мышле-

ние, позицию педагогов и обучающихся, образовательную среду и уклад жизни учебных заведений, то есть сущность той или иной образовательной парадигмы.

В этих условиях важно ориентироваться в новых педагогических технологиях, наиболее продвинутыми и продуктивными среди которых являются те, в чьей основе лежат определенные психолого-педагогические подходы, теории или концепции. Наиболее известными среди них и в той или иной мере используемыми, в том числе в системе высшего профессионального образования, являются новые информационные технологии на базе компьютера, программированное, проблемное обучение, теория поэтапного формирования умственных действий, контекстное обучение. Рассмотрим кратко их сущность (см. Табл. 1, стр. 16–17).

Концепция программированного обучения была первоначально разработана американским психологом-бихевиористом Б. Ф. Скиннером [209], который стремился создать в обучении программу модификации поведения людей в нужном направлении. При этом сами цели обучения должны формулироваться диагностично – в терминах наблюдаемых действий, которые можно объективно зафиксировать и тем самым оценить правильность достижения целей. Так, цель «запомнить и воспроизвести конкретные факты, понятия или теории» поставлена диагностично, а «развивать творческое мышление» – недиагностично, поскольку нет объективных критериев сформированности этого мышления.

Программированное обучение является своего рода репетитором, который ведет обучаемого путем коротких логически связанных шагов таким образом, что он почти не делает ошибок, дает правильные ответы, которые сразу подкрепляются путем сообщения результата, вследствие чего ученик последовательно приближается к ответу, который является целью обучения. Это обеспечивает, как утверждалось, требуемое качество образования.

Программированное обучение стало отправным пунктом перехода к «технологическому» пониманию учебного процесса, программа которого включает полный набор учебных целей, критериев их измерения и оценки, точное описание условий обучения. Применимость такого подхода, пишет М. В. Кларин, практически ограничивается сферой репродуктивного обучения – заучивания и воспроизведения обучаемыми действий по образцу, механистического построения обучения на основе набора обособленных навыков [92].

Идея программированного обучения воплотилась сначала в безмашинных, а затем и в машинных педагогических технологиях. Таким образом, оно выступило непосредственным предшественником компьютерного обучения: в новых информационных технологиях соединена идеология программирования с возможностями оперативного обмена информацией между обучающимся и компьютером, создающим иллюзию диалога человека и машины [37].

В последние десятилетия компьютер вошел во все сферы жизни, в том числе в образование. По мнению Г. К. Селевко, новые информационные технологии на базе компьютера могут обеспечить достижение следующих целей: формирование личности человека информационного общества; передача информации обучаемым¹; формирование исследовательских умений, умений принимать оптимальные решения [164].

Эффективность использования компьютера в процессе обучения, в том числе иностранным языкам, обусловлена большой памятью и быстродействием, способностью воспринимать, хранить и анализировать разнообразную информацию о работе каждого обучающегося и группы в целом, осуществлять управление процессом обучения и контролировать усвоение знаний, индивидуализировать обучение, проводить оперативную статистическую обработку результатов анализа учебной деятельности каждого обучающегося и группы, выдавать ее в удобной для последующего использования форме. Кроме того, автоматизированные обучающие системы на компьютерной основе могут помочь успешно работающим обуча-

¹ Излагая позицию того или иного автора, мы стремимся сохранить его терминологию, даже если с ней не согласны. В данном случае Г. К. Селевко, как и многие другие авторы, в том числе причисляющие себя к сторонникам гуманистического, личностно ориентированного обучения, использует термин «обучаемый», с которым мы принципиально не согласны. В нашей научно-педагогической школе контекстного обучения есть даже своего рода запрет на его использование. Причина проста: «обучаемый» – это объект педагогических манипуляций, у которого по определению нет и не может быть собственных целей. Таковым его делает традиционная система «передачи» ЗУНов, не замечая, что у ребенка или взрослого есть собственные цели, только они могут лежать в стороне от целей учителя, преподавателя, образования вообще. А субъектом собственной активности, познавательной деятельности может быть только человек, для которого преподавателем созданы условия, при которых у него есть возможности для собственного целеполагания и целереализации. Поэтому школьник, студент не «обучаемый», а «обучающийся».

Типы и виды

Тип (вид) обучения	Основная цель (миссия)	Психологическая основа	Отношение к учащемуся
<i>Догматический</i>	Воспитание христианина	Стихийная; способности от Бога	Объект воспитания, стихийный учет индивидуальных особенностей
<i>Объяснительно-иллюстративный или традиционный</i>	Подготовка человека к жизни и труду	Ассоциативно-рефлекторная теория формирования социального опыта	Объект педагогических воздействий, стихийный учет индивидуальных особенностей
<i>Бихевиорально-технологический, программированное обучение</i>	Подготовка человека к жизни и труду, модификация поведения	Поведенческая психология (бихевиоризм): человек как стимул-реактивная система	Объект управления («черный ящик»), педагогическая диагностика
<i>Информационно-технологический (новые информационные технологии)</i>	Подготовка к жизни и труду	Бихевиоризм, когнитивная психология	Объект управления («черный ящик»), психологическая и педагогическая диагностика
<i>Познательное формирование умственных действий</i>	Формирование теоретических понятий, предметных действий	Деятельностная теория усвоения социального опыта	Объект управления («прозрачный ящик»), субъект при III типе ориентировки
<i>Проблемное обучение</i>	Развитие творческого мышления	Психология мышления	Субъект познавательной активности
<i>Контекстное обучение</i>	Овладение целостной профессиональной деятельностью	Теория деятельности (модернизированный вариант)	Субъект познавательной и будущей профессиональной деятельности

Примечание: В таблицу не вошли типы (виды) обучения в системе общего школьного образования

Таблица 1

обучения

Способ задания целей	Содержание обучения	Тип педагогического управления
Навязывание извне педагогом	Каноническое (Библейские тексты, схоластика)	Прямой, монологический Учитель → Ученик
Извне, подмена заданиями, задачами	Канонизированное научное, объективное, безальтернативное	Прямой, монологический, по образцу: «образцевание»
Извне, подмена заданиями, задачами, алгоритмами действий	То же	Прямой с обратной связью Преподаватель → Студент ↑ ← ← ← ← ↓
Извне, подмена заданиями, задачами, программами действий	То же	Прямой с обратной связью, иллюзия диалога
Извне, подмена заданиями, задачами	То же	Прямой с обратной связью
Порождение цели в проблемной ситуации	Вероятностное, субъективно порождаемое	Косвенный, через проблемное содержание и диалогическое общение
Целеполагание в проблемных ситуациях, целереализация	Отражающее логику и содержание науки и профессиональной деятельности	Совместный, в сотрудничестве и диалогическом общении преподавателя и студентов

ющимся, которые по каким-либо причинам пропустили занятия, восполнить пробел в обучении, дать им дополнительный материал, осуществляя индивидуализацию и дифференциацию обучения.

Вопрос о том, применять ли компьютер в обучении, не стоит. Задача заключается в том, чтобы установить, какие аспекты учебной деятельности наиболее целесообразно компьютеризировать, чтобы повысить эффективность обучения. Идею его полной автоматизации едва ли можно рассматривать как практически реализуемую, хотя бы потому, что процесс обучения невозможен без воспитывающего воздействия личности преподавателя на обучающихся в условиях их непосредственного общения, особенно необходимого при овладении иностранным языком [139].

Реальные достижения в области новых информационных технологий не дают оснований полагать, что использование компьютера, основывающееся на концепции образования, основной целью которого является накопление знаний, умений, навыков, придаст новое качество традиционной системе обучения. Возможности компьютера должны рассматриваться лишь как средство, способствующее достижению обучающимися и преподавателем объединяющих их образовательных целей.

Если в программированном обучении, основанном на бихевиоральном подходе, педагогическое управление происходит по принципу «черного ящика», то в соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий [50] оно основано, как пишет Н. Ф. Талызина [178], на принципе «белого (прозрачного) ящика», при котором обратная связь несет сведения о процессе получения конечного продукта. В соответствии с этой теорией знания производны от действий и их усвоения [79]: формирование умственных действий осуществляется посредством процесса интериоризации — перехода от внешней практической деятельности к внутренней, психической.

Формирование умственных действий проходит, согласно П. Я. Гальперину, шесть этапов: мотивационный, усвоения ориентировочной основы действий (ООД), выполнения действий в материальной или материализованной форме, этап выполнения действий в громкой речи, этап выполнения действий в речи про себя, этап выполнения действий в умственной форме. Выделены три типа ООД; при первом ориентиры неполны, поскольку выделяются самим учащимся путем проб и ошибок, процесс формирования умственных действий идет медленно и со многими ошибками. При

втором типе ученику в готовом виде дается полная схема ООД и формирование идет быстро и безошибочно. При третьем типе ООД составляется обучающимся самостоятельно с помощью данного преподавателем или разработанного им самим метода; процесс формирования происходит на уровне творчества, быстро и эффективно [79, 178]. Правда, достижения в этом вопросе у последователей этого направления достаточно скромные.

Еще одним широко известным и научно обоснованным, но мало практически реализованным в системном виде является проблемное обучение. Попытки его широкого распространения в зарубежной и отечественной школе предпринимались еще в начале XX в. Лежащие в основе проблемного обучения идеи восходят к исканиям американского философа, психолога и педагога Дж. Дьюи, а также ряда европейских психологов того периода, занимавшихся проблемами психологии мышления. В отечественной науке наиболее значимый вклад в разработку научных основ проблемного обучения внесли психологи С. Л. Рубинштейн, А. М. Матюшкин, Т. В. Кудрявцев, А. В. Брушлинский. Педагогические аспекты подробно рассматривались И. Я. Лернером, М. И. Махмутовым, польским исследователем В. Оконем. Применительно к обучению иностранному языку разные аспекты проблемного обучения освещались в работах И. А. Зимней, а в последние годы – Е. В. Ковалевской и др. [66, 160, 140, 29, 131, 106, 130, 119, 120, 72, 94].

Проблемное обучение возникло во многом как попытка преодолеть главный недостаток традиционного обучения, которое эксплуатирует в основном память человека («школа памяти») и фактически исключает возможности его мыслительной активности. Особенно большой интерес к проблемному обучению (один из вариантов «школы мышления») возник в нашей стране в конце 1960-х – начале 1970-х гг.

Проблемное обучение представляет собой способ организации активного взаимодействия субъектов образовательного процесса (обучающихся) с проблемно представленным содержанием обучения. В этом процессе они приобщаются к объективным противоречиям науки, социальной и профессиональной практики и способам их разрешения, учатся мыслить, вступать в отношения продуктивного общения, творчески усваивать знания.

Стержневым понятием проблемного обучения является проблемная ситуация, с помощью которой моделируются условия исследовательской деятельности обучающихся. Как показано во мно-

гих психологических экспериментах (С. Л. Рубинштейн, А. М. Матюшкин, Т. В. Кудрявцев, А. В. Брушлинский и др.), проблемная ситуация обуславливает порождение познавательной мотивации и мышления обучающегося, направленного на поиск, «открытие» и овладение субъективно новым знанием.

Проблемная ситуация определяется двояким, но взаимосвязанным образом:

1) это соотношение противоречивых внешних и внутренних обстоятельств и условий деятельности индивида или группы, не имеющее однозначного решения;

2) форма связи субъекта с объектом познания, обеспечивающая порождение его мышления на основе ситуативно возникающей познавательной потребности [130].

Таким образом, проблемная ситуация характеризует взаимодействие субъекта и его окружения, а также психическое состояние познающей личности, включенной в противоречивую вероятностную среду. Осознание какого-либо противоречия в процессе деятельности в этой среде, например, невозможности выполнить теоретическое или практическое задание с помощью ранее усвоенных знаний, переживается субъектом как интеллектуальное затруднение и приводит к появлению потребности в новых знаниях, в том неизвестном, которое позволило бы разрешить обнаруженное противоречие.

Проблемные ситуации можно создавать на различных этапах процесса обучения: введении нового материала, его закреплении, контроле. Создание таких ситуаций имеет обучающую ценность в том случае, когда они пробуждают у обучающихся желание найти выход из этой ситуации, снять возникшее осознанное противоречие. Такое желание возникает при соблюдении двух условий: содержательная сторона ситуации должна представлять определенный интерес для учащихся, и они должны чувствовать, что решение проблемы им доступно, т. к. часть необходимых знаний у них есть.

Процесс проблемного обучения строится как диалогическое общение и взаимодействие, при котором студенты лично, интеллектуально и социально активны, заинтересованы в суждениях друг друга, отстаивают свои точки зрения, совместно выбирают наиболее обоснованные варианты разрешения проблемной ситуации. В отличие от учебной задачи, предусматривающей обычно единственный алгоритм решения и один вариант ответа, разрешение проблемной ситуации может идти разными путями и приводить к

разным вариантам решений, каждый из которых может быть правильным в соответствии с выбранным критерием.

В результате систематического исследования проблемного обучения, в том числе иностранным языкам, Е. В. Ковалевская делает следующие выводы. Совокупную модель развития и становления идеи проблемности в педагогике и методике преподавания иностранного языка можно построить в форме «дерева проблемности». Корни соотносятся с идеями активизации и исследовательского метода, ствол, стремящийся вверх, символизирует развитие идеи проблемности в педагогике, а расходящиеся в стороны на уровне отдельных понятий и положений проблемного обучения ветви – становление идеи проблемности в теории и методике преподавания иностранных языков [93]. Применительно к методике обучения иностранному языку можно говорить не о типе или системе проблемного обучения, а только о проблемном подходе [там же].

Кратко проанализированные психолого-педагогические теории и педагогические технологии при всей их продуктивности и научной обоснованности выглядят своего рода островками в море традиционного обучения. Мы не рассматривали здесь теории обучения, разработанные применительно к школьному образованию, главным образом, для начальной школы (системы Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, Л. В. Занкова и др.). Теорию и технологии контекстного обучения мы достаточно подробно рассмотрим в разделе 1.3. А в следующем проведем краткий обзор существующих основных педагогических технологий обучения иностранному языку.

1.2. О понятиях метод, методика, педагогическая технология

В современной школе, колледже, вузе педагог может выбирать любые модели, методы, методики и технологии обучения и воспитания, лишь бы уровень полученного школьниками и студентами образования соответствовал государственным образовательным стандартам, достигались цели обучения и воспитания. В то же время такой выбор не должен быть чисто эмпирическим, основанным только на опыте и интуиции преподавателя. Однако научно обоснованному выбору педагогического инструментария, в том числе преподавателем иностранного языка, препятствует неоднозначность

трактовки базовых понятий, таких как метод, методика, педагогическая технология.

Как отмечает В. В. Краевский, есть двойственное понимание термина «метод обучения»:

- направление в обучении; при этом разные авторы имеют в виду методическую концепцию, методическую систему, систему частно-методических принципов, моделирующих стратегию обучения какому-либо виду деятельности и т. п.;
- способ деятельности преподавателя и учащихся по реализации поставленной цели и задач учебного процесса [100].

В соответствии с первым пониманием Г. А. Китайгородская, вслед за И. Л. Бим [17], рассматривает метод как «модель целостной стратегии обучения, которая конструируется на основе определенных принципов и служит общему описанию той или иной действующей системы обучения» [87, с. 15]. А в «Российской педагогической энциклопедии» последнего издания метод обучения трактуется как система последовательных взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования [160, с. 386].

Методика учебного предмета есть частная дидактика, теория обучения определенной учебной дисциплине. Предметом методики является связь, взаимодействие преподавания и учения. Изучая разные формы этого взаимодействия, методика «разрабатывает и предлагает преподавателю определенные системы обучающихся воздействий». Эти формы и системы конкретизируются в содержании образования (программе, учебнике) и реализуются в методах, средствах и организационных формах обучения [там же, с. 387].

В этих определениях сложно найти логически непротиворечивые связи, не говоря уже о том, что отсутствует указание на цель и место цели в методике. Так, суть и метода, и методики состоит во взаимодействии субъектов образовательного процесса — педагога и обучающегося. Но, изучив формы их взаимодействия, методика напрочь «забывает» об ученике и взаимодействии с ним, предлагая преподавателю лишь «систему обучающихся воздействий». Этими теоретическими положениями и обусловлено то, о чем говорилось в последней сноске: в традиционной педагогике совершенно логично говорить о ребенке или взрослом как об объекте — «обучаемом», а не обучающемся — субъекте своей познавательной деятельности.

А ведь речь идет не о способах, скажем, обработки металла или выемки грунта экскаватором, а об общении и взаимодействии двух

равноправных субъектов, каждый из которых имеет свои цели и берет на себя часть работы по достижению общей цели. При этом общение может носить характер непосредственного межличностного взаимодействия или быть опосредованным книгой, компьютерной программой, письменным заданием, за которыми всегда стоит личность их разработчика.

Казалось бы, на этой основе можно создать непротиворечивую классификацию методов, приняв за единое основание классификации способы совместных действий и поступков, используемых на данном предметном материале педагогом и обучающимися в тех или иных формах общения и направленных на достижение образовательных целей. Тогда получило бы свою логическую завершенность единство целей, содержания, форм, методов и средств обучения—учения.

Однако такой классификации в педагогике (дидактике) нет. Есть много вариантов, предложенных разными авторами, но ни один из них не может претендовать на универсальность. Нельзя же, в самом деле, делить методы, скажем, на частичнопоисковые и поисковые, как это сделано в одном из вариантов классификации; это все равно, что сказать об одной женщине, что она «немного беременна», а о другой, что «полностью».

Традиционно в педагогике выделяют четыре группы методов:

- по источнику передачи и восприятия учебной информации (рассказ, лекция, демонстрация и др.);
- по логике передачи и восприятия информации (индуктивные, дедуктивные);
- по степени самостоятельности мышления обучающихся при овладении знаниями (репродуктивные, проблемно-поисковые);
- по степени управления учебной работой (под руководством педагога или без него).

Очевидно, что в этой классификации не отражена суть понятия «метод», содержащаяся в приведенном выше определении.

При всем разнообразии инноваций в современном школьном и вузовском образовании, в том числе по отношению к новым методам обучения, они пока еще далеко не делают «погоды» в повышении его качества. Более того, получила широкое распространение научно не обоснованная, на наш взгляд, тенденция делить методы на: а) пассивные, б) активные, в) интерактивные. В «Википедии» даны следующие характеристики каждого из них [214].

***Пассивный метод** — это форма взаимодействия учащихся и учителя, в которой учащиеся выступают в роли пассивных слушателей,*

подчиненных директивам учителя. ... Это самый неэффективный метод, но у него есть и достоинства: относительно легкая подготовка учителя к уроку и возможность преподнести сравнительно большее количество учебного материала в ограниченных временных рамках урока. Поэтому многие учителя предпочитают пассивный метод другим. Лекция – самый распространенный вид пассивного урока. Любопытно, заметим, что в этом определении метод предстает вдруг формой, а определение «достоинств» очень сомнительно.

Активный метод, – сказано в «Википедии», – это форма взаимодействия, при которой учащиеся уже не являются пассивными слушателями, а активно и на равных правах общаются с учителем. Если при пассивном методе основным действующим лицом и менеджером урока является учитель, осуществляющий авторитарный стиль руководства, то здесь больше предполагается демократический стиль. Используется также термин «активное обучение», куда обычно включают «активные методы обучения».

В отличие от активного, **интерактивный метод** ориентирован на более широкое взаимодействие учеников не только с учителем, но и друг с другом и на доминирование активности учащихся. ... Основными составляющими уроков здесь являются интерактивные упражнения и задания, которые разрабатываются учителем, а выполняются учащимися. Роль учителя сводится к направлению деятельности учащихся на достижение целей урока. Интерактивные методы можно рассматривать как наиболее современную форму активных методов.

Очевидно, что такая классификация не выдерживает критики.

К «активным методам обучения» относят проблемные лекции, ролевые и деловые игры, групповую дискуссию, решение ситуационных задач, драматизацию и др. Однако использование этого термина основано на недоразумении, по крайней мере, по двум причинам. Первая: перечисленные и подобные им методы являются не методами обучения, а формами организации учебной деятельности студентов. Вторая: «метод», по определению, не может быть пассивным, поскольку с его помощью достигаются те или иные образовательные цели, иначе это попросту не метод. Другое дело, что при использовании различных методов могут включаться разные уровни активности обучающегося: от элементарных ощущения и восприятия до совместного творческого мышления.

Сомнителен и термин «интерактивный метод», поскольку, опять же, по определению, метод – это способы организации *взаимосвязанных деятельности* учителя и ученика. То есть не интерактивных

методов просто не бывает. Только при использовании одних методов интеракция может быть более интенсивной или менее выраженной, чем при других, проходить в условиях живого общения субъектов деятельности или общения, опосредованного учебником, книгой, программой компьютера.

И уж совсем странно читать об интерактивных упражнениях и заданиях. Это все равно, что назвать, скажем, футбольный мяч интерактивным. Конечно, эти материалы должны быть проблемными, служить поводом для диалога и взаимодействия обучающихся, но сами по себе они лишь одно из дидактических средств.

Причину недостаточной эффективности классических методов и методик обучения нужно искать, очевидно, в методологии, в подходе к организации учебной деятельности обучающегося, который, как уже отмечалось, и является объектом педагогических манипуляций, обучаемым. Это «звание» ставит ученика или студента в пассивную, страдательную позицию. И сама методика обучения строится как отражение «холодной» логики науки, а не субъективной, внутренне мотивированной, пристрастной, иногда ошибающейся логики познавательной деятельности человека. Применительно к обучению английскому языку эту мысль точно выразил в свое время академик Л. В. Щерба: методика обучения иностранному языку – это прикладная лингвистика [195].

Однако в образовательном процессе нельзя не опираться на логику познавательной деятельности обучающегося – ребенка, взрослого – с его предшествующим опытом, целями и ценностями, потребностями и мотивами, установками и пристрастиями, особенностями психики, в том числе гендерными, и т. п. Через весь этот внутренний, личностный кросскультурный контекст преломляется при использовании адекватных методов обучения любая новая для человека информация. Только в этом случае она усваивается на уровне личностных смыслов, значений «для меня» [115], собственно знаний, а не только закрепленных в понятийном аппарате наук значений.

В психологии и педагогике есть теории, описывающие способы «передачи» обучающимся социального опыта, психологические механизмы интериоризации, «перенесения» внешнего во внутренний план. Но ни одна из теорий обучения не «схватывает» встречный процесс – процесс наложения внутреннего кросскультурного контекста обучающегося на воздействующие на него внешние контексты, одним из которых является содержание обучения. Более

того, эмпирически сложившаяся у обучающегося внутренняя картина мира считается мешающим фактором («житейские понятия», по Л. С. Выготскому) и выносятся за скобки.

Как ни парадоксально, многие современные педагоги и даже психологи ставят обучающегося в позицию маленького ученого. Эту мысль наиболее четко выразил известный американский психолог и педагог Дж. Брунер: «Умственная деятельность везде остается той же самой, на переднем ли фронте науки или в третьем классе школы... Различие здесь в степени, а не в роде. Школьник, изучающий физику, является физиком, и ему легче изучать науку, действуя подобно ученому-физику» [28, с. 154].

Подумать только: на первом уроке, скажем, физики ребенок – маленький Ньютон, на втором, химии – Менделеев, на третьем, математики – Эйлер, на четвертом, родной речи – Бодуэн де Куртенэ!

Помещение детей в непонятную и непосильную для них позицию «маленьких ньютонов и ломоносовых» приводит к тому, что многие испытывают стресс, фрустрацию, страх, из-за этого плохо успевают и признаются учителями неспособными. Вслед за этим идет целый букет защитных психологических реакций ученика, его «протестное» отношение к школе, попытки самоутвердиться вне ее стен и образовательного процесса, проблемы в семье, нарушение психического и физического здоровья и т. п.

Рассматривать школьника как маленького ученого нельзя по многим основаниям: по позиции в жизни, по мотивации, целям, которые он стремится достигнуть, по самому типу деятельности – учебно-познавательной, а не исследовательской. Ученый диалектически отрицает наличное знание, а ученик его усваивает. Целью и предметом деятельности исследователя является еще неизвестное, объективно новое знание, а ученика – отобранное и систематизированное, уже известное в науке и практике. Другое дело, что знание должно усваиваться творчески, как субъективное «открытие» уже открытого в науке.

Конечно, и здесь может порождаться новое знание, но это, скорее, артефакт, а не всеобщее правило. Изобретательством, техническим творчеством занимаются многие школьники, студенты, но далеко не все. Другая ситуация в современной системе дополнительного образования специалистов. В условиях динамичных изменений в обществе, экономике и в технологиях производства научные исследования практически во всех сферах деятельности общества опаздывают на несколько лет. А специалисту, повышающему ква-

лификацию, нужно уже сейчас получить то новое, что он может сразу использовать по возвращении на работу.

Поэтому система повышения квалификации и переподготовки специалистов в определенной мере берет на себя функции науки по производству нового знания, необходимого практике «здесь и теперь». Это происходит, когда обучающиеся индивидуально или совместно с другими в тематически объединенных малых группах создают те или иные новые проекты, модели, методики, которые можно практически использовать в своей профессиональной деятельности. Результаты такой работы выступают одним из источников содержания дополнительного образования, продуктами творчества, хотя и не являются вкладом в «высокую» науку.

В соответствии с традиционной методикой преподаватель передает обучающимся известную информацию, следуя логике развертывания научного знания. Это создает иллюзию, что ему вовсе не обязательно быть профессиональным педагогом. Достаточно быть ученым и, зная свой предмет, «излагать его ясно». И, как это ни странно, у многих преподавателей вузов это действительно хорошо получается, хотя они педагогических академий не заканчивали, поэтому не являются профессиональными педагогами и, по идее, просто не имеют права преподавать. Мастерство таких преподавателей складывается по механизму подражания («как учили нас, так учим и мы») и после долгих лет обретения педагогического опыта. Многие преподаватели считают, что все зависит от врожденных педагогических способностей, но мы такую позицию не разделяем.

Как найти решение вопроса об адекватных целях и содержанию методах обучения, не вдаваясь в рассуждения относительно их пассивности или активности? Тут поможет обращение к понятию «педагогическая технология». Оно появилось во второй половине прошлого века в связи с распространением технических средств, программированного обучения и с поиском ответа на вопрос не просто «как учить», но «как учить результативно».

При этом нет общепринятого определения этого понятия; предложено множество определений, что совершенно запутывает рядового учителя, преподавателя. Г. К. Селевко приводит следующие варианты определений [164]:

- технология — совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве (толковый словарь);
- технология — искусство, мастерство, умение, совокупность методов обработки, изменение состояния (В. М. Шепель);

- педагогическая технология – совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса (Б. Т. Лихачев);
- содержательная техника реализации учебного процесса (В. П. Беспалько);
- описание процесса достижения планируемых результатов обучения (И. П. Волков);
- педагогическая технология – продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя (В. М. Монахов);
- технология обучения – составная процессуальная часть дидактической системы (М. Чапанов).

По мнению М. В. Кларина, педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей [92].

В соответствии с определением ЮНЕСКО, «педагогическая технология – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования» [там же, с. 15].

Личностно-ориентированной педагогической технологией, в отличие от технологии поточного или массового образования, является, по мнению Г. Л. Ильина, технология, прототип которой – обучающийся; в основу проектирования закладывается не технический принцип, а принцип человеческой деятельности [78].

В наиболее общем виде педагогическую технологию связывают с дидактическими процессами, средствами и организационными формами обучения [213]. Но в этом виде педагогическая технология немногим отличается от старой доброй методики обучения. Используя модный термин «педагогическая технология», рядовой учитель или преподаватель чаще всего «вчитывает» в него старое доброе понятие «методика обучения».

В теории контекстного обучения под *педагогической технологией* понимается реализованный на практике проект совместной деятельности учителя и ученика, преподавателя и студента, направлен-

ный на достижение целей обучения, воспитания и развития личности обоих этих субъектов образования. Такой проект и его реализация должны строиться на основе интегративного единства четырех логик:

- учебно-познавательной деятельности школьника или студента;
- обучающей деятельности преподавателя;
- развертывания научного знания;
- предстоящей жизни и профессиональной деятельности [45].

Рассматривая познавательную деятельность школьника или студента, нужно с самого начала понимать, что у нее есть свои сложные закономерности, не сводящиеся к восприятию и закреплению в памяти учебной информации. В любом возрасте обучающийся имеет определенные социальными ценностями цели, потребности и мотивы, свои смыслы и заблуждения, определенный жизненный, учебный и профессиональный опыт, если речь идет о системе дополнительного образования взрослых, и т. п.

Реально главной целью обучающегося вовсе не является усвоение «основ наук», провозглашаемое традиционной педагогикой. Знания — это не самоцель, а необходимое средство осуществления компетентного действия и поступка, целостной деятельности. У человека любого возраста есть множество мотивов и целей, а главная цель учения состоит, по идее, в развитии своих сущностных сил и способностей, общекультурных и профессиональных компетенций/компетентностей, владея которыми он сможет полноценно реализовать себя в жизни и профессиональной деятельности. В традиционном обучении — школьном ли, вузовском — эта личностно значимая цель сплошь и рядом очень скоро сменяется формальной: сдать экзамены, получить положительную отметку, долгожданный диплом и т. п.

Деятельность преподавателя также имеет свои особенности. Многообразны его жизненные цели, но в контексте педагогической деятельности главной является цель обеспечения процесса наследования и расширенного воспроизводства обучающимися духовной, социальной, интеллектуальной и предметной (в вузе — профессиональной) культуры. Преподаватель не ограничивается «передачей» образцов известных знаний, умений и навыков (образование как «образцевание»), а, развиваясь вместе с обучающимися, создает условия для их развития как творческих личностей, преумножая тем самым духовный, интеллектуальный, социальный и профессиональный потенциал общества.

Ясно также, что педагогическая технология в чем-то существенно различается в зависимости от *преподаваемой учебной дисциплины* как дидактически преобразованной отрасли науки. Одно дело, когда речь идет о естественных науках или математике с их строгим научным аппаратом, экспериментально проверенными объективными фактами и отношениями между исследуемыми природными объектами, получившими статус законов, невмешательством экспериментатора в наблюдаемые явления, точной воспроизводимостью этих законов и т. п.

И совсем другое, когда преподается «неестественная» — гуманитарная дисциплина, скажем, психология с достаточно расплывчатыми понятиями, множеством субъективных точек зрения на одни и те же явления, обусловленностью психических проявлений и закономерностей присутствием экспериментатора и т. п. Так, в психологии существует около 50 определений понятия «личность», и считать, какое из них верное, дело выбора каждого, кто с ним сталкивается.

Четвертая логика, едва ли не самая важная в вузовских педагогических технологиях, — логика *усваиваемой студентами профессиональной деятельности* в ее не только технологических, но и социальных, психологических и временных аспектах. Именно эта логика обуславливает усвоение теоретических знаний в качестве не самоцели, а средства регуляции профессионально-предметных действий и социально-нравственных поступков. Наложение учебной информации на канву социальной по своей сути профессионально-предметной деятельности приводит к усвоению студентами этой информации на уровне личностных смыслов, а не только закрепленных в науке значений.

Общими требованиями к проектированию таких педагогических технологий являются следующие [44]:

- учебная информация — не самоцель, а средство общего и профессионального развития личности будущего специалиста;
- проектируются деятельности преподавателя и студента, осуществляется методическое и программное обеспечение их совместной деятельности и диалогического общения;
- содержание образования задается не только в логике науки, но и в логике усваиваемой студентом социокультурной и профессиональной деятельности;
- процесс проектирования новых педагогических технологий предполагает «переналадку» всех структурных звеньев педаго-

гической системы: целей и содержания обучения, его форм, методов и средств, деятельности преподавателей и деятельности студентов; методического и программного обеспечения, материально-технической базы;

- проектирование новых педагогических технологий предполагает их органичное сопряжение с традиционными;
- вся инновационная деятельность осуществляется с опорой на определенную развитую психолого-педагогическую теорию.

При такой организации образовательного процесса обучающийся с самого начала рассматривается не как объект педагогических манипуляций, передачи и закрепления информации, а как полноценный субъект учебно-познавательной деятельности. И перед учителем, преподавателем, проектирующим и реализующим педагогическую технологию, стоит неизмеримо более сложная проблема, чем просто передача информации в логике преподаваемой им науки. Очевидно, что это требует высокого педагогического профессионализма.

Само *образование* нужно понимать не как процесс «передачи» знаний, умений, навыков, а как созидание человеком образа мира в себе самом путем активного полагания себя в мире социальной, интеллектуальной, духовной и предметной (профессиональной) культуры; полагания с самого начала субъектного в разных жизненных, национально-культурных, образовательных, профессиональных и иных контекстах, обуславливающих значение и личностный смысл усваиваемых элементов культуры [39].

Все рассмотренные четыре логики содержательно интегрированы в педагогических технологиях знаково-контекстного (контекстного) обучения, о чем будет идти речь в последующих разделах книги. Но прежде совершим краткий исторический экскурс в развитие методики обучения иностранным языкам.

1.3. Педагогические технологии в системе обучения иностранному языку

Происходящие в мире и в каждой стране социально-экономические, технологические, политические и иные изменения, расширение международных связей не только порождают социальный заказ общества системе образования, но и влияют на появление адекватной этому заказу методики обучения иностранным языкам [88].

Она прошла большой путь от обучения языку до обучения речи, от обучения речевой деятельности до обучения общению. Рассмотрим кратко историю развития методики обучения иностранному языку, опираясь главным образом на зарубежных авторов [208].

В XIX в. методика обучения иностранным языкам в школе заимствовала грамматико-переводной подход, использовавшийся в преподавании латинского языка. Основной единицей преподавания было предложение. Типичный учебник середины XIX в. состоял из разделов грамматики и предложений, иллюстрирующих грамматическую систему иностранного языка и не имеющих никакого отношения к языку реального общения. Студенты переводили предложения типа:

Мой сын приобрел зеркала герцога.

Кот моей тети злее собаки моего дяди.

У тебя есть собака, книга.

У него ласковая собака и т. п.

Задача учебника иностранного языка состояла в систематизации правил морфологии и синтаксиса, которые после объяснения учителя заучивались; основная цель стояла в обучении чтению литературы на иностранном языке. Нетрудно видеть, что современные учебники иностранного языка часто отражают принципы грамматико-переводного метода.

В середине XIX столетия вместе с ростом возможностей общения жителей Европы возросла потребность в активном владении иностранным языком, появился спрос на разговорники, самоучители. В работах немецких, французских, английских и других специалистов в области преподавания иностранного языка были предложены новые подходы к обучению.

В 1836 г. создано Международное фонетическое общество, которое пропагандировало изучение разговорного языка, обучение фонетике для формирования хороших навыков произношения, использование жестов и знаков для введения разговорных оборотов и идиоматических выражений, индуктивный подход к изучению грамматики, введение новых значений на основе ассоциативных связей внутри изучаемого языка, а не путем ассоциативных связей с родным языком.

На основе наблюдения за тем, как дети используют контекстуальные и ситуативные реплики, запомнившиеся обороты и штампы в разговорной речи, французский методист Ф. Гуин (1831–1896) — один из наиболее известных реформаторов середины XIX в. — пред-

ложил свой подход к обучению иностранному языку [208]. Он предложил использовать ситуации и темы разговоров как пути систематизации языковых сред — знаменитый ряд Гуина, который включал в себя последовательный ряд предложений, описывающих какую-либо деятельность, цепочку действий человека, например:

Я иду к двери.

Я подхожу к двери.

Я дохожу до двери.

Я остаиваюсь у двери.

Я протягиваю руку и т. д.

Широко использовался контекст, жесты, способствующие догадке, пониманию смысла высказываний. Однако новые взгляды на методы преподавания этих специалистов не получили широкого распространения.

В конце XIX в. снова усилилась потребность в практическом владении языком. В поиск новых подходов к обучению иностранным языкам включились лингвисты, считавшие, что речь первична, а слово вторично, поэтому главной целью обучения иностранному языку должно стать обучение общению. Главной целью обучения иностранным языкам стало формирование речевых действий, речевых учений, речевого поведения, а не изучение системы языка. Новые методы, направленные на практическое овладение иностранным языком, основывались на новых психологических и лингвистических теориях [88]. Наряду с ними в Европе продолжал широко использоваться грамматико-переводной (традиционный) метод; полностью от него не отказались и в наше время.

В своей книге «Практический курс изучения языков» (1899 г.) Генри Суит изложил следующие принципы методики преподавания иностранного языка:

- тщательный отбор содержания обучения;
- распределение содержания с точки зрения формирования навыков аудирования, говорения, чтения и письма;
- расположение материала в порядке возрастания сложности, следуя принципу «от простого к сложному» (цит. по: [208]).

Большинство реформаторов полагали, что основными целями обучения иностранному языку, отраженными в методике, должны быть обучение разговорному языку и фонетике. При этом:

- учащиеся должны сначала научиться воспринимать речь на иностранном языке на слух, прежде чем они увидят его в письменной форме;

- лексику следует вводить в предложениях, а предложения следует отрабатывать в многозначных контекстах;
- учить грамматике индуктивно;
- избегать перевода на родной язык.

Такой подход известен как «прямой метод». На пороге XX столетия он широко использовался во Франции, Германии. В США он стал известен как метод Максимилиана Берлица, основывавшегося на следующих принципах:

- занятия в классе ведутся исключительно на изучаемом языке;
- ежедневно вводятся новые слова и предложения;
- привитие навыков устной разговорной речи идет в возрастающей по степени трудности последовательности, построенной на обмене репликами «вопрос—ответ» между учителями и учащимися, в небольших по численности группах интенсивного обучения;
- обучение грамматике проводится индуктивно;
- новый учебный материал предъясняется устно;
- слова с конкретным значением вводятся с помощью показа наглядных предметов и картинок, слова с абстрактным значением даются с помощью ассоциативных связей между понятиями;
- обучают как разговорной речи, так и аудированию;
- особое значение придается правильному произношению и знанию грамматики.

Эти принципы до сих пор просматриваются в следующих установках в процессе преподавания устной речи в школах Берлица [208]:

- никогда не переводи, используй наглядные методы;
- никогда не говори односложно, говори предложениями;
- никогда не объясняй, лицедействуй (играй);
- никогда не произноси монолог, задавай вопросы;
- никогда не повторяй ошибки, исправляй их;
- никогда не пользуйся учебником, опирайся на свою разработку плана урока;
- никогда не перескакивай с одного на другое, работай по плану;
- не задавай слишком быстрый темп, придержишься темпа учащихся;
- никогда не говори слишком медленно, темп речи должен быть обычным;
- никогда не говори слишком быстро, разговаривай естественно;
- никогда не говори слишком громко: разговаривай естественно;
- никогда не раздражайся, воспринимай всё спокойно.

Прямой метод достаточно успешно использовался в частной сети школ Берлица. Плата за обучение была высокой, соответственно, учителя получали высокую зарплату и были мотивированы хорошо учить детей, у которых, в свою очередь, была высокая мотивация учения.

Однако вопреки стараниям сторонников прямой метод было непросто внедрить в систему общественного образования в силу его недемократичности и ограниченности возможностей. Ему на смену пришли аудиолингвальные и аудиовизуальные методы; в СССР сознательно-практический метод сменил сознательно-сопоставительный [87].

Для аудиолингвального направления характерно чисто механическое выполнение упражнений, малое количество речевых упражнений, недооценка роли родного языка и индивидуальных особенностей обучающихся, разрыв в обучении устной и письменной речи. Для аудиовизуального направления свойственны также исключение из обучения родного языка, семантизация речевого материала только с помощью зрительного восприятия, отрыв обучения устной речи от обучения чтению и письму.

Сравнивая аудиолингвальную и аудиовизуальную методики, Н. И. Гез отмечает, что в аудиолингвальной методике ситуации выполняют подчиненную роль. Ситуативная обусловленность рассматривается не как принцип, а как практическая рекомендация о необходимости контекстуальной ориентации. В аудиовизуальной методике ситуации используются в течение всего учебного процесса. В ходе введения нового материала они используются для пояснения условий общения [56].

В аудиолингвальной методике технические средства обучения (ТСО) и лаборатория используются для формирования фонетических навыков, а также для актуализации грамматических и лексических явлений. Материалы упражнений, построенных по схеме «стимул—реакция», далеки от образцов реального общения, и работа с ним в лингафонных кабинетах очень монотонна.

В аудиовизуальном методе ТСО широко используется на этапе презентации ситуативно обусловленных диалогов и на этапе работы над полученной информацией. Сочетая магнитофон с фильмами (диафильмами), преподаватель может уточнять ситуации общения и использовать их в качестве опор при последующем видеоизменении диалогов, проведении ролевых игр [56].

Несмотря на отмеченные недостатки, эти методы имели большое значение для последующего развития методики обучения ино-

странным языкам, поскольку основывались на принципе ситуативности. Как отмечает Г. А. Китайгородская, именно этот принцип ознаменовал собой зарождение коммуникативного подхода, получившего широкое распространение с начала 1970-х гг. [88].

По нашему мнению, сущность коммуникативного подхода состоит в том, что процесс обучения воспроизводит в учебных условиях реальный процесс иноязычного общения. Фигурально выражаясь, можно сказать: «Хочешь научиться общаться на иностранном языке — общайся!».

Учебное общение, ориентированное на решение естественных коммуникативных задач, базируется на основных положениях теории речевой деятельности. Согласно И. А. Зимней, под речевой деятельностью (РД) понимается активный опосредованный языковой системой и обусловливаемый ситуацией общения процесс передачи или приема сообщений [74]. Основными видами РД являются говорение, слушание, чтение и письмо. Учащиеся включаются в речевую деятельность с целью получения и/или передачи важной и интересной, лично значимой информации.

Обучение, основанное на принципе активной коммуникативности, опирается на возникающие в опыте учащихся коммуникативные задачи, которые, пользуясь определением Л. М. Фридмана [186], являются моделями коммуникативных проблемных ситуаций. Это — обучение деятельности, опосредованной языком и направленной на достижение четко поставленных целей. Учебный процесс является моделью взаимодействия людей, внутренним механизмом жизни коллектива.

Коммуникация вызывается потребностью побудить партнера к действию, воздействовать на его поведение или восприятие происходящего, получить информацию посредством языкового общения. В этой связи Е. С. Кубрякова пишет: независимо от разнообразия конкретных целей актов речи, главное — вступить в общение, передать другому информацию, рассказать или сообщить, спросить или поделиться, приказать или заставить. Это означает передать «определенное» с помощью языковых форм содержание, объективированное средствами языка как средствами выражения значения [104].

При коммуникативном подходе происходит отказ от «табу» аудиolingвального и аудиовизуального методов, т. е. признается возможность использования родного языка в качестве средства семантизации, грамматического объяснения, а самое главное — определяющим становится не заучивание лексики и грамматических

правил, а реализация потребностей обучающихся, осуществление ими собственных коммуникативных намерений – общение.

В основе коммуникативного подхода лежат следующие принципы [145]:

1. Принцип речемыслительной активности – он предусматривает организацию учебного процесса таким образом, чтобы обучающийся активно включался в процесс иноязычного общения. С этой целью весь языковой материал должен обеспечивать «коммуникативную достаточность», возможности участия обучающегося в реальной коммуникации.

Следовательно, все упражнения должны быть упражнениями не в проговаривании, а в говорении. Обучающийся в этих условиях использует только фразы реального общения, предлагаемый ему материал должен побуждать его к действию.

2. Принцип индивидуализации обучения речевой деятельности – является основой порождения мотивации и активности обучающихся, поскольку речь всегда индивидуальна, отражает личностные свойства человека, его отношение к миру. Следуя данному принципу, преподаватель принимает во внимание: природные способности обучающегося, его опыт, контекст деятельности, эмоциональную сферу, область интересов, статус в коллективе, его мировоззрение.

3. Принцип функциональности – определяет соответствующий отбор и организацию речевых средств, необходимость разработки минимизированной модели этих средств для практического овладения ими.

4. Принцип ситуативности – необходимый компонент коммуникативного подхода в обучении иностранному языку. Под ситуацией понимается система взаимоотношений собеседников, отраженная в их сознании [145]. В соответствии с этим принципом происходит отбор речевых средств. Ситуативность необходима и как способ речевой стимуляции.

Ситуация воссоздает коммуникативную реальность и способствует вовлечению учащихся в процесс обучения. Как известно, именно ситуация вызывает речевой поступок; поскольку язык нужен человеку в определенных ситуациях, они и должны стать исходным моментом обучения. В ситуации осуществляется презентация речевого материала, формирование и развитие речевых навыков и умений.

5. Принцип новизны [там же, с. 107] – охватывает весь процесс обучения. Он касается и деятельности обучающегося и преподава-

теля, и всех компонентов процесса обучения: формы речевого высказывания, его содержания, приемов обучения, условий обучения, организации обучения, содержания материала.

Принцип новизны способствует стимулированию и поддержанию интереса к речевой деятельности обучающегося, формированию речевых навыков и является основой продуктивности говорения, т. е. неподготовленной речи.

В 1960-х гг., в период бурного научно-технического прогресса, рождения новых технологий, стремительного нарастания объема циркулирующей в обществе информации, появилось и другое новое направление – система интенсивного обучения иностранным языкам, начало которой положила суггестопедическая система Г. – Лозанова, ориентированная на включение в процесс учения скрытых возможностей человека. Эта система направлена на комплексное развитие личности обучающегося, на развитие интеллектуальных, эмоциональных, творческих и мотивационных ее сторон. Особую роль здесь играет преподаватель, его творческая личность, авторитет, умение создавать климат доверительных отношений в группе и с группой, высокая эмоциональная включенность в процесс обучения.

Под интенсивным обучением понимается обучение, способствующее ускоренному, достигаемому за сравнительно короткий срок познавательному и личностному совершенствованию преподавателя и обучающихся, включенных в учебный процесс [87]. В интенсивном обучении ускоряется также процесс превращения учебной группы в коллектив, активизируется использование тех возможностей, которые заложены в характерных для него взаимодействиях и взаимоотношениях. Главным в интенсивном обучении является активизация резервных возможностей личности как обучающегося, так и обучающего.

Интенсивное обучение в нашей стране основывается на деятельностном и коммуникативно-личностном подходах. Его цель – овладение иноязычным общением в устной и письменной формах с социально-психологических позиций. Иноязычное общение пронизывает процесс интенсивного обучения, являясь одновременно целью этого обучения, основным условием и средством ее достижения. Поэтому интенсивное обучение можно определить как особым образом организованное обучающее общение, в ходе которого происходит ускоренное познавательное обогащение (усвоение материала, овладение предметом) и активное развитие (нравственно-эти-

ческое, творческое и т. п. совершенствование) личности при помощи системы управляемых групповых взаимодействий.

Ключевым для системы интенсивного обучения является понятие «активизация обучения». Активизация — это процесс, направленный на порождение активности личности и сохранение этого состояния.² Речь идет об активизации деятельности преподавателя и познавательной деятельности каждого учащегося и группы студентов. Активное общение и взаимодействие преподавателя с группой вызывает активность учащихся в общении и взаимодействии не только с ним, но и друг с другом. Такая организация обучения повышает интенсивность учебного процесса.

В рамках интенсивного обучения разработаны принципы организации учебного материала, создана динамическая модель обучения и управления коммуникативно-учебной деятельностью обучающихся. Управляемое овладение обучающимися иноязычной речью представляет собой моделирование процессов порождения, смыслового восприятия и коммуникативного взаимодействия речевых высказываний и формирование соответствующих механизмов. Особое значение приобретают ускоренное овладение обучающимися психотехникой речевого общения и достижение в обучении за короткий срок ряда психолого-педагогических и социально-психологических целей. Интенсивность понимается как повышение скорости и качества обучения, как объем работы, выполняемой обучающимися в заданное время [87].

Существуют различные пути интенсификации процесса обучения иностранному языку. А. А. Леонтьев выделяет три аспекта интенсификации, касающиеся:

- содержания учебного процесса;
- внешних форм и средств его осуществления — учебной деятельности каждого учащегося («принцип индивидуализации»);
- организации процесса обучения в группе, которая максимально обеспечивает усвоение требуемых знаний, умений и навыков каждым учащимся (цит. по: [87]).

² В предыдущем разделе мы уже говорили о возражениях по поводу использования терминов «активные методы», «активизация», даже «активное обучение» хотя сами использовали их в ранних работах. В данном случае Г.А. Китайгородская говорит не об активизации какой-то «спящей» деятельности, а о порождении и поддержании активности личности, что правомерно. То есть использование термина «активизация» представляется излишним.

В соответствии с этим А. А. Леонтьев намечает следующие конкретные пути интенсификации обучения иностранным языкам:

- построение учебной деятельности как организованной, управляемой и контролируемой последовательности действий учащихся, обеспечивающих оптимальное формирование у них иноязычной речевой деятельности и ее компонентов (действий и операций);
- поиск оптимального соотношения сознательных и неосознаваемых компонентов при формировании иноязычной речевой деятельности;
- дифференцированное формирование компонентов иноязычной речевой деятельности в зависимости от их соотношения с компонентами речевой деятельности на родном языке;
- последовательная реализация принципа системности при презентации иноязычного речевого материала;
- последовательная реализация принципа функциональности в единстве с принципом системности;
- психологически обоснованное использование аудиовизуальных и технических средств.

Первые три пути отражают особенности процесса обучения в условиях индивидуального и группового обучения, остальные прямо связаны с методическими принципами, которым необходимо следовать в процессе обучения иноязычной речевой деятельности в любых условиях.

Как пишет Г. А. Китайгородская, интенсивное обучение в нашей стране уже не является чисто суггестопедическим, хотя ему свойственны основные черты методики Г. Лозанова [89, с.8]:

- обращение к интеллектуальным и личностным резервам обучающегося;
- активизация познавательных процессов (особенно памяти);
- положительное воздействие на эмоциональную сферу;
- снятие утомления и создание «эффекта отдыха» на занятии;
- наличие психотерапевтического эффекта – смягчение агрессивных тенденций;
- оптимизация процессов социальной адаптации.

В методических системах интенсивного обучения, ориентированных на краткосрочное (от 1 до 4 месяцев) обучение иноязычному общению взрослых (Л. Ш. Гегечкори, И. Ю. Шехтер, В. В. Петрусинский, Г. А. Китайгородская) по-разному преломляются идеи

Г. Лозанова, а также привлекаются современные данные из таких областей знаний, как коммуникативная лингвистика и социолингвистика. Широко используются достижения различных отраслей психологии и педагогики: психологии речевой деятельности и психологии общения, психологии познавательных процессов и возрастной психологии, социальной психологии, педагогики и методики преподавания иностранного языка.

Основной способ формирования навыков и развития умений речевого общения в соответствии с *эмоционально-смысловым методом* его автор *И. Ю. Шехтер* видит в опоре на смыслообразование, возникающее в условиях ролевой игры [194]. Одним из компонентов метода является система коммуникативных заданий, направленных на сознательную и бессознательную связь для обучаемого с существенным для него мотивом деятельности.

Интенсивный курс для взрослых Л. Гегечкори основан на чередовании циклов устной речи, речевой подготовки и межцикловых этапов языковой подготовки. В процессе прохождения этапов языковой подготовки обучающийся сознательно овладевает языковыми средствами, на основе которых формируются коммуникативные навыки [53].

Суггестокрибернетический интегральный метод ускоренного обучения для взрослых, разработанный В. В. Петрусинским, основан на «кибернетизации» управлением суггестивным состоянием и восприятием обучающегося с целью активизации различных, в том числе неосознаваемых компонентов мнемонической деятельности. Обучение осуществляется с помощью технических средств без прямого участия преподавателя, функции которого состоят в подборе учебного материала, контроле знаний, умений и навыков. По характеру организации метод напоминает курс «погружения» [148].

Цель интенсивного обучения по *методу активизации резервных возможностей личности и коллектива*, обоснованному Г. А. Китайгородской, состоит в овладении обучающимися устной иноязычной речью, что предполагает развитие у них коммуникативной способности, способности активно и свободно общаться на изучаемом языке. Поскольку обмен информацией идет различными путями, предполагается обучение пониманию устной речи и говорению, письму и чтению. «На современном этапе обучение иностранному языку не может быть отделено от того социально-культурного контекста, в котором он используется, следовательно, знание контекста не менее важно, чем знание языка» [88, с. 10].

В основу данного метода положены деятельностный и коммуникативно-личностный подходы. Стержневой является идея активизации возможностей личности, прежде всего мотивации учения, а через нее и учебно-познавательной деятельности в целом [87]. Интенсивное обучение выступает как особым образом организованное обучающее общение, в ходе которого происходит ускоренный познавательный процесс (усвоение материала, овладение предметом) и активное развитие личности в условиях групповых взаимодействий.

Интенсивное обучение в методической системе Г. А. Китайгородской базируется на пяти основных принципах [86]:

- личностно-ориентированное общение;
- ролевая (игровая) организация учебного материала;
- коллективное (групповое) взаимодействие;
- концентрированность в организации учебного материала и учебного процесса;
- полифункциональность упражнений.

Кратко рассмотрим эти принципы.

Известно, что личность формируется, функционирует и развивается во взаимодействии с другими людьми в различных видах деятельности. Личность учащегося развивается в процессе учебно-познавательной деятельности и общения. Методическая система, разработанная Г. А. Китайгородской, реализует тенденцию к слиянию процессов обучения и общения, характеризующую современные педагогику и психологию обучения. Чем труднее вычленишь, где общение, а где обучение, тем успешнее будет деятельность преподавателя.

Данная система предполагает создание благоприятных условий для раскрытия резервов личности в ходе учебно-воспитательного процесса, когда требования учебной задачи соответствуют потребностям обучающегося. Посредством межличностных отношений обучающихся в группе формируется отношение к предмету и к другому человеку в коллективе. Общение выполняет воспитывающую и обучающую функции. Принцип личностного общения реализует активное живое общение преподавателя с обучающимися и обучающимися между собой.

Через ролевую организацию учебного материала достигается естественное социальное поведение в определенных жизненных ситуациях. Обучающиеся выполняют социальные роли, поскольку неролевого общения не бывает. Роль — это личностное проявление.

Для того, чтобы общение было естественным, необходима мотивация, достигаемая управленческими действиями преподавателя. Г. - А. Китайгородская пишет, что многоролевой человек – творческий человек, который должен изучать себя, менять себя, искать себя в многообразии.

Ролевое учебное общение, организованное по этому методу предполагает наличие постоянно активных субъектов общения (все учащиеся и преподаватель), которые не только воспринимают сообщения, но и стремятся выразить свое отношение к учебной информации. «Я – маска» в общении в этом случае всегда несет на себе личностные особенности ее носителя.

Особенностью подобного общения является то, что ему присущи все социально-психологические характеристики реального общения, а с позиции преподавателя оно является учебным, т. к. ситуации общения планируются и организуются им; преподаватель управляет общением для достижения учебных целей. С позиции обучающегося общение – это коммуникативная, познавательная, игровая деятельность. Обучающийся увлечен решением цепочки коммуникативных заданий в общении со своими коллегами по группе и часто не ощущает учебного характера происходящего [89].

Принцип коллективного взаимодействия можно выразить, по определению Г. А. Китайгородской, общей формулой: «обучение и воспитание в коллективе и через коллектив», что предполагает организацию коллективных действий, способствующих раскрытию резервных возможностей личности обучающегося [там же].

Принцип коллективного взаимодействия определяет такой способ организации учебного процесса, при котором: 1) учащиеся активно общаются друг с другом, обмениваясь учебной информацией и таким образом обогащая свои знания, формируя навыки и приобретая умения; 2) в коллективе складываются благоприятные отношения, что является необходимым условием для успешного, эффективного обучения и творческого развития каждого ученика; 3) условием успеха каждого является успех остальных.

Именно в коллективе формируется способность учащегося к реальной самооценке. Самооценка, соответствующая уровню притязаний человека, является стимулирующим фактором в любой деятельности: «Я могу, я сделаю». Человеку с заниженной или завышенной самооценкой сложно добиваться позитивных результатов.

Организуя коллективные формы работы, преподаватель во многом снимает проблему отвлечения учащихся от выполняемых зада-

ний, мобилизует их внимание, обеспечивает высокую активность. Посредством организации взаимодействия обучающихся в микрогруппах (диадах, триадах, в группах по четыре человека и т. п.) преподаватель обеспечивает высокую и непрерывную учебно-познавательную активность, управление взаимодействием участников общения. При этом создаются возможности проявления и учета индивидуальных возможностей каждого, гибкого контроля процесса познания. Кроме того, коллективная познавательная деятельность формирует ответственность обучающегося перед партнерами, способствует развитию учебной группы как коллектива.

Четвертый принцип – концентрированности в организации учебного материала и учебного процесса – отражает тесную взаимосвязь содержания учебного предмета и содержания учебного процесса. Процесс обучения по методу Г. А. Китайгородской характеризуется концентрированностью учебных часов, т. е. обучение различным формам общения на иностранном языке осуществляется за минимальные сроки при концентрации учебного материала и оптимальном его распределении в курсе [86].

Большой объем материала, обрушивающийся на обучающегося на начальном этапе обучения без зрительной опоры на текст, способствует развитию у него языковой догадки, распознаванию языковых форм в различном контексте, активизирует его личностные способности.

В последние годы проводится все больше исследований, посвященных профессионально направленному обучению иностранному языку.

До 1960-х годов главной целью обучения иностранным языкам было формирование умения читать научную литературу. В шестидесятые годы цели обучения расширились: первой целью стало формирование умения вести беседу на иностранном языке на бытовые, общеполитические темы и темы по специальности; второй – обучение чтению и пониманию текстов по специальности. Тем не менее, авторы исследований рассматривали в основном вопросы обучения чтению, перевода научно-технических текстов, характеристики стилей технической литературы, грамматических конструкций, проблемы обучения терминологии (И. М. Берман, А. Л. Пумпянский, С. К. Фоломкина, З. М. Цветкова и др.). При формировании умений устной речи основное внимание рекомендовалось уделять бытовым и общеполитическим темам, после этого шла тематика по специальности [124].

Однако уже в эти годы появилась точка зрения, что изучение иностранного языка должно стать компонентом общепрофессиональной подготовки студентов в вузе. Так, А. Л. Луговая настаивает на приоритете обучения профессиональному общению по сравнению с бытовой тематикой: желательна ранняя специализация, выражающаяся в тематической связи иностранного языка с техническими дисциплинами. Это создает предпосылки для планомерного усвоения языковых явлений и установку, отвечающую интересам аудитории, в связи с чем возрастает и эффективность занятий. Это требует отбора содержания обучения, соответствующего профессиональным интересам обучающихся, связи с профилирующими дисциплинами уже на ранних этапах обучения [123].

До 1970-х гг. в обучении иностранным языкам использовался структурный подход: организовывалось овладение языком как грамматической и лексической системой. В результате обучающиеся приобретали умения перевода и составления грамматически правильных языковых форм и структур [97]. Однако не достигалась цель овладения иностранным языком как средством общения в реальных ситуациях. В методической литературе не рассматривались вопросы межпредметных связей, отсутствовало взаимосвязанное обучение различным видам ИРД, нацеленное на приобретение обучающимися прочных навыков профессиональных действий с использованием иностранного языка.

В 1970–1980-е гг. исследовались проблемы обучения профессионально направленной диалогической речи (М. Р. Кочнева, В. М. Селезнева), неподготовленной устной речи на старших курсах (В. А. Морская) и на материале специальности в неязыковом вузе (С. И. Титов), подготовки будущих специалистов к деловому общению в техническом вузе (С. Л. Жукова). Рассматривались классификация видов профессионально-направленной речи, отличие структуры профессионального диалога от непрофессионального [99], проблема отбора и организации материала для обучения диалогической речи по специальности, соответствующие методы и способы обучения [134, 182].

В конце 1980-х – 1990-е гг. усиление международных связей в жизни и профессиональной деятельности россиян обусловило потребность в активном владении иностранными языками. Исследуются проблемы создания педагогических условий, выбора форм, методов и средств обучения студентов различным аспектам ИРД. На базе коммуникативного и личностно-деятельностного (И. А. Зимняя)

подходов проблема профессионально ориентированного обучения, формирования коммуникативных навыков и владения иностранным языком для делового общения специалистов приобрела еще большую многоплановость и глубину.

Исследования, в которых анализируются педагогические условия, формы и методы обучения студентов технических вузов различным аспектам ИРД на разных этапах учебного процесса, можно подразделить на следующие группы:

- профессионально-направленное обучение диалогическому общению (Т. Т. Камаева, Л. И. Богатикова, Т. В. Кучма, Е. В. Векшин, И. П. Герасимов, Л. Б. Котлярова, М. Э. Багдасарян, Т. Б. Лесохина, Л. М. Калугина, Л. И. Девина, В. Ф. Тенишева, С. Г. Улитина, Ю. В. Маслова и др.);
- профессионально-направленное обучение чтению (Э. П. Комарова, А. К. Оперенко, Ю. А. Гапон, С. Г. Улитина, С. В. Спиридонова и др.);
- «активные методы обучения» ИРД (И. В. Драгомирецкий, А. Л. Мирзоян, Ю. А. Гапон, Л. Б. Котлярова, Е. М. Ханина, А. Н. Быкова, С. В. Спиридонова, Л. С. Суворова и др.);
- содержание профессионально ориентированного учебника (Богатырева М.А., Озерова М.В. и др.).

В исследовании М. Г. Кочневой рассматривается классификация видов профессионально направленной диалогической речи (ПДР), отличие структуры профессионального диалога от непрофессионального, проблемы отбора и организации материала для обучения ПДР для студентов строительного вуза, соответствующих речевых образцов [99]. Автор предложила систему упражнений для обучения ПДР, разработанную на основе принципов: последовательности и поэтапности; тесной связи говорения с аудированием как двух сторон диалогической речи; соответствия упражнений уровню знаний, навыков и умений студентов; умственной активности, связанной с решением сложных мыслительных задач при выполнении упражнений; степени охвата упражнениями наибольшего количества студентов; периодической повторяемости типов упражнений для формирования прочных навыков; принцип коммуникативности и ситуативности. Однако видно, что большинство из перечисленных положений являются скорее требованиями или условиями, нежели принципами.

В исследовании обучения говорению в неязыковом вузе на основе использования профессионального общения Т. В. Кучма рас-

сма­три­ва­ет мо­ти­вы ре­че­вой учеб­ной де­я­тель­но­сти обу­чаю­щих­ся, на ба­зе ко­то­рых фор­ми­ру­ют­ся и раз­ви­ва­ют­ся ком­му­ни­ка­тив­ные на­вы­ки. Ес­ли обу­че­ние ино­стран­но­му язы­ку с са­мо­го на­ча­ла на­прав­ле­но на ов­ла­де­ние ре­че­вы­ми уме­ния­ми, оно обес­пе­чит даль­ней­шее ис­поль­зо­ва­ние их в ре­аль­ных си­ту­а­циях об­ще­ния. При та­ком под­хо­де, пи­шет ав­тор, мо­ти­ва­ция и ин­те­рес к учеб­но­му про­цес­су воз­ни­ка­ет лег­че и ес­те­ствен­ней, по­сколь­ку имен­но в ре­аль­ных си­ту­а­циях ком­му­ни­ка­ции ак­ту­а­ли­зи­ру­ют­ся и удо­в­лет­во­ря­ют­ся ре­аль­ные ре­че­вые по­треб­но­сти обу­чаю­щих­ся, ре­а­ли­зу­ют­ся мо­ти­вы об­ще­ния на ино­стран­ном язы­ке [108].

Рас­сма­три­вая осо­бен­но­сти обу­че­ния ино­языч­но­му об­ще­нию во ву­зе сту­ден­тов, за­кон­чив­ших шко­лы с уг­луб­лен­ным изу­че­нием ино­стран­но­го язы­ка, Т. Б. Ле­со­хи­на уде­ля­ет осо­бое вни­ма­ние про­фес­си­о­наль­но­му и лин­гво­стран­о­вед­че­ско­му со­дер­жа­нию обу­че­ния, зна­че­нию э­тих со­став­ляю­щих для про­фес­си­о­наль­но­го об­ще­ния бу­ду­щих спе­ци­а­ли­стов. Лин­гво­стран­о­вед­че­ский ком­по­нент пред­став­лен па­ра­лин­г­ви­сти­че­ски­ми и экс­тра­лин­г­ви­сти­че­ски­ми сред­ства­ми об­ще­ния, не­об­хо­ди­мы­ми для про­фес­си­о­наль­ной де­ло­вой ком­му­ни­ка­ции. Ав­то­ром пред­ло­жен ком­плек­с уп­раж­не­ний для раз­ви­тия раз­лич­ных ви­дов ре­че­вой де­я­тель­но­сти при фор­ми­ро­ва­нии на­вы­ков про­фес­си­о­наль­но­го об­ще­ния [121].

Пра­кти­че­ский ин­те­рес пред­став­ля­ет ис­сле­до­ва­ние А. Я. Гай­си­ной во­про­сов обу­че­ния про­фес­си­о­наль­но­му об­ще­нию на ос­но­ве тек­ста. Рас­сма­три­ва­ют­ся prin­ци­пы, кри­те­рии и тре­бо­ва­ния к от­бо­ру и ор­га­ни­за­ции тек­сто­во­го ма­те­ри­а­ла для обу­че­ния ус­той­чи­вой про­фес­си­о­наль­ной мо­но­ло­гиче­ской ре­чи. В за­ви­си­мо­сти от сте­пе­ни до­сти­же­ния учеб­ной це­ли со­от­вет­ст­вую­ще­го эта­па обу­че­ния ис­поль­зу­ют­ся пись­мен­ные тек­сты оп­ре­де­лен­ных жан­ров. Ав­то­ром раз­ра­бо­та­на ме­то­ди­ка ис­поль­зо­ва­ния пись­мен­ных тек­стов в про­цес­се обу­че­ния про­фес­си­о­наль­ной мо­но­ло­гиче­ской ре­чи, пред­ло­же­на се­рия уп­раж­не­ний, аде­кват­ных це­ли и эта­пу обу­че­ния, фор­ми­ру­ю­щая у обу­чаю­щих­ся оп­ре­де­лен­ную ком­му­ни­ка­тив­ную ком­пе­тен­цию, под ко­то­рой по­ни­ма­ет­ся уме­ние вы­би­рать язы­ко­вые сред­ства в со­от­вет­ствии с кон­крет­ны­ми си­ту­а­ция­ми, ус­ло­вия­ми и за­да­ча­ми об­ще­ния [49].

В ря­де ис­сле­до­ва­ний рас­сма­три­ва­ют­ся во­про­сы ис­поль­зо­ва­ния на раз­ных эта­пах учеб­но­го про­цес­са со­вре­мен­ных пе­да­го­гиче­ских тех­но­ло­гий в про­фес­си­о­наль­но ори­ен­ти­ро­ван­ном обу­че­нии ино­языч­ной ре­че­вой де­я­тель­но­сти. Так, Ю. А. Га­пон раз­ра­бо­та­ла ме­то­ди­ку обу­че­ния чте­нию на ан­глий­ском язы­ке с ис­поль­зо­ва­нием де-

ловых игр на завершающем этапе обучения в неязыковом вузе [51], Л. Б. Котлярова – методику обучения устному профессиональному общению на основе имитационно-деловых игр [98], Е. М. Ханина – методику проведения внеаудиторного чтения с использованием деловой игры [188].

Ведутся исследования по проблемам профессионально направленного обучения иностранному языку и в технических военных вузах. В открытой печати рассматриваются отдельные его аспекты или те или иные этапы (Е. В. Векшин, Л. И. Богатикова, Л. С. Суворова, С. Н. Федорычева). Глубоко рассмотрены проблемы обучения диалогическому общению будущих специалистов-инженеров, но недостаточно четко определены ситуации профессионального общения военнослужащих. Так, Е. В. Векшин предлагает студентам следующие коммуникативные ситуации: спросить своего соседа на английском языке о планах на зимние каникулы, о том, чем он будет заниматься вечером после занятий; выяснить, кто идет в клуб, в кино, кто любит вставать рано и т. п. [33]. В обучении курсантов неязыкового военного вуза профессиональному диалогу с помощью ролевых игр Л. И. Богатикова предлагает им не всегда профессионально значимые ситуации. Скажем, командир заблудившегося подразделения спрашивает на иностранном языке у грибника или рыболова, как пройти к месту назначения [21].

Уже наш краткий анализ показывает, что во многих исследованиях выявлены важные педагогические факторы и условия организации профессионально направленного обучения иноязычной речевой деятельности в вузе, в том числе военном, хотя в силу очевидных причин здесь они достаточно редки. В то же время в литературе не представлены системные исследования, в которых с позиций признанной психолого-педагогической теории обосновывалась бы целостная модель формирования иноязычной речевой деятельности студентов неязыкового вуза. В качестве такой теории может выступить теория контекстного (знаково-контекстного) обучения, сущность которой изложена в следующем разделе.

Глава 2

ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИИ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ

2.1. Сущность и технологии контекстного обучения

Традиционный подход к организации образовательного процесса нацелен на усвоение обучающимися «основ наук», их приобщение к обобщенному и систематизированному социальному опыту в форме абстрактных теоретических знаний. Обучение предстает как технология передачи готового учебного материала, вырванного как из контекста предстоящей самостоятельной жизни и деятельности, так и из текущих потребностей самой личности. Педагог занимает авторитарную позицию, отсутствует творческое сотрудничество с обучающимися и обучающихся между собой [34, 37, 39 и др.].

В традиционном обучении опора делается прежде всего на процессы внимания, восприятия и запоминания информации, мотику («школа памяти»), а не на вовлеченность в практическую деятельность всей личности будущего специалиста на уровне творческого, диалогического мышления и социальной (сотрудничество с другими) активности («школа мышления»).

При этом усвоение информации еще не означает овладение тем или иным знанием. Учебная информация — это то, что существует вне отдельного субъекта учения в виде слов, символов, таблиц, графиков, других средств, с помощью которых записаны сведения, данные о предметах, явлениях действительности. Знания же — это проверенный практикой результат познания действительности, верное ее отражение человеком, ставшее руководством к действию.

Знания являются подструктурой личности, включающей не только отражение предметов объективной действительности, но и ответственное отношение к ним, личностный смысл усвоенного. Отсюда вывод: чтобы стать теоретически и практически компетентным, обучающемуся нужно совершить двойной переход — от знака (информации) к мысли, а от нее — к действию, поступку.

Три источника контекстного обучения

Источниками теории и технологий контекстного обучения являются:

- теоретическое обобщение многообразного практического опыта инновационного обучения;
- понимание смыслообразующего влияния предметного и социального контекстов будущей профессиональной деятельности студента на процесс и результаты его учебной деятельности;
- деятельностная теория усвоения социального опыта, развитая в отечественной психологии и педагогике.

Опыт разработки и использования технологий инновационного обучения

Формы и методы инновационного обучения (зачастую в педагогическом обиходе его неправомерно называют «активным»³) стали интенсивно разрабатываться в нашей стране с середины 1970-х гг. В их числе называют методы проблемного обучения, анализ конкретных производственных ситуаций, решение ситуационных задач, метод проектов, разыгрывание ролей, методы имитационного моделирования, деловые игры, самостоятельную работу студентов, новые информационные технологии, учебно- и научно-исследовательскую работу студентов (УИРС, НИРС), «реальное» дипломное проектирование, производственную практику и т. п.

Все эти и подобные им формы и методы – результат преимущественно эмпирических разработок, которые без опоры на современную психолого-педагогическую теорию постепенно ассимилируются традиционной системой обучения, не меняя ее качества. Теорией, способной придать мощный инновационный импульс классической образовательной парадигме, и является теория контекстного обучения.

³ Термин «активное обучение» часто встречается в педагогической литературе для обозначения эмпирического опыта применения «активных методов обучения». Однако оба этих термина неправомерны, поскольку ни само обучение, ни его методы не могут быть пассивными, если при их использовании достигаются те или иные образовательные цели. Другое дело, что при использовании разных методов включаются и разные уровни активности личности обучающегося – от элементарных ощущений и восприятий до совместного творческого мышления.

В отличие от эмпирически возникшего «активного» обучения, методы проблемного обучения достаточно теоретически обоснованы. Во многих психологических исследованиях доказано, что мышление человека рождается в проблемной ситуации. В силу ряда причин проблемное обучение не стало особым типом обучения, однако оно обусловило необходимость реализации принципа проблемности в содержании обучения и в процессе его развертывания в диалоге (внешнем и внутреннем) субъектов образовательного процесса.

Контекст как смыслообразующая психологическая категория

Контекст — это система внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, влияющая на процесс и результаты восприятия, понимания и преобразования человеком конкретной ситуации действия и поступка. Соответственно, внутренний контекст — это индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека, внешний — информационные, предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики ситуаций, в которых он действует. Контекст обуславливает смысл и значение для человека всей ситуации и ее компонентов.

В психологической литературе есть масса данных о смыслообразующем влиянии разного рода контекстов на процессы психики, сознание и деятельность человека — от иллюзий восприятия до творческого мышления и социально-психологических феноменов. Благодаря контексту человек знает, что ему следует ожидать, и может осмысленно интерпретировать наступившие события; прежде чем действовать, он стремится собрать всю возможную контекстную информацию; знание о том, что произойдет в будущем, позволяет легче воспринимать настоящее. Целенаправленное поведение нарушается, если в памяти субъекта не удерживается контекст, в котором оно протекает; в этом случае организм находится во власти мгновенных состояний, которые человек не может регулировать.

Внутренний и внешний мир «даны» человеку не сами по себе, а в тех или иных предметных и социальных контекстах; объяснение любого психического явления требует изучения как контекста, в котором оно происходит, так и внутренней природы самого явления. Таким образом, *контекст является смыслообразующей психологической категорией* наряду с такими признанными категориями, как «деятельность», «образ», «мотив» и др.

Задание в формах учебной деятельности предметного и социального (социокультурного) контекстов будущей профессиональной деятельности придает учению личностный смысл, порождает интерес студента к содержанию не только обучения, но и воспитания. Учебная информация, наложенная на канву будущей профессиональной деятельности усваивается в ее контексте как средство осуществления, и поэтому превращается из абстрактной знаковой системы в знание будущего специалиста как одну из подструктур его личности.

Деятельностная теория усвоения социального опыта

Теория контекстного обучения – одно из направлений развития деятельностной теории усвоения социального опыта, представленное в трудах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова и многих других. В соответствии с ней усвоение содержания обучения осуществляется не путем простой передачи студенту информации, а в процессе его собственной, внутренне мотивированной активности, направленной на предметы и явления окружающего мира.

Посредством активной, «пристрастной» (А. Н. Леонтьев) деятельности осуществляется присвоение человеком социального опыта, развитие его психических функций и способностей, систем отношений с объективным миром, другими людьми и самим собой. С этих позиций основная цель студента должна состоять не просто в усвоении научных знаний, умений и навыков (они необходимы, но недостаточны), а в *овладении целостной профессиональной деятельностью*, где знания выступают ориентировочной основой, средством ее осуществления.

Общая структура любой деятельности человека, изображенная на рис. 1, существенно отличается в теории контекстного обучения от той, что представлена в работах сторонников деятельностного подхода, и характеризуется следующим.

1. *Деятельность имеет кольцевую структуру*: все звенья взаимосвязаны, и в нее можно войти из любого из них. Изменение мотива, цели, предмета и т. п. приведет ко вполне определенным изменениям и во всех других звеньях. Этот системный эффект позволяет преподавателю посредством прямых или косвенных воздействий на то или иное звено помогать студенту в овладении целостной профессиональной деятельностью.

2. Основной *единицей деятельности* человека является *поступок* – форма его личностной активности, предполагающая отклик другого человека или других людей и коррекцию собственных поведения и деятельности с учетом этого отклика.

Предметное действие (или бездействие) квалифицируется как поступок, поскольку предполагает оценку другими людьми степени соответствия принятым в обществе нравственным нормам и ценностям. Это обуславливает смысл действия для выполняющего его субъекта и для других людей, актуально или опосредованно представленных в ситуациях социальной жизни и деятельности, в социальном контексте.

Таким образом, поступок как особое, ценностное действие одновременно обладает качеством предметности и социальности. В нем выражается система отношений человека к природе, обществу, другим людям и к самому себе. Очевидно поэтому, что утверждение поступка (а не предметного действия) в качестве единицы деятельности расширяет возможности реализации в образовании деятельностного подхода в отношении не только обучения, но и воспитания личности.

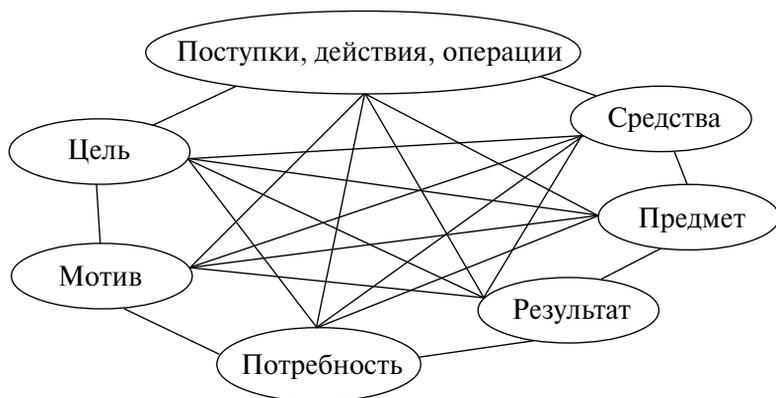


Рис. 1. Общая структура деятельности человека

3. В структуре деятельности нет отдельного «знаниевого» блока (в классическом варианте он обычно представлен как «задача»). Знания важны, но не должны быть самоцелью. Они содержатся в каждом структурном звене, а вся система знаний составляет ориентировочную основу деятельности, средство ее компетентного осуществления.

Противоречия профессионального образования

При общности структуры учебной и профессиональной деятельности, содержательное наполнение структурных блоков каждой из них абсолютно иное (Табл. 2).

Таблица 2

**Отличия в содержательном наполнении
структуры учебной и профессиональной деятельности**

Структурные звенья деятельности	Учебная деятельность	Профессиональная деятельность
<i>Потребность</i>	В учении	В труде
<i>Мотив</i>	Познание нового, овладение профессией	Реализация своего интеллектуального и духовного потенциала, саморазвитие личности
<i>Цель</i>	Общее и профессиональное развитие личности	Производство материальных и/или духовных ценностей, услуг
<i>Поступки, действия, операции</i>	Познавательные, преимущественно интеллектуальные	Практические, в том числе теоретико-практические
<i>Средства</i>	Психические функции и телесные возможности человека	Орудия производства, средства физического и психологического воздействия
<i>Предмет</i>	Учебная информация как знаковая система	Вещество природы (инженер), личность и психика (педагог), тело и душа человека (врач)
<i>Результат</i>	Деятельные способности человека, система отношений к миру, другим людям, к себе	Товары, образованность людей, их здоровье; самореализация личности

В таблице отражено *основное противоречие профессионального образования*: овладение профессиональной деятельностью должно быть обеспечено в рамках качественно иной — по целям, содержанию, формам, методам, средствам, условиям и процессу — учебной деятельности.

Из него вытекает целый ряд *конкретных противоречий*:

- учебная деятельность предполагает развитую познавательную мотивацию, тогда как практическая — профессиональную;
- предметом учения является знаковая система учебной информации, а деятельности врача — человек с его болезнью, инженера — вещество природы, учителя — душа (психика) ребенка и т. п.;
- содержание обучения «рассыпано» по множеству практически не связанных между собой учебных дисциплин, а в труде оно применяется системно;
- от студента требуется в основном внимание, восприятие, память и моторика, тогда как в труде он выступает целостной личностью, триединством тела, души и духа;
- студент находится в «ответной» позиции и активен лишь в ответ на управляющие воздействия преподавателя (отвечает на вопросы, решает поставленные преподавателем задачи, выполняет задания, и т. п.), тогда как на производстве от него требуется активность и инициатива;
- студент получает статичную учебную информацию, а в труде она разворачивается динамично во времени и пространстве в соответствии с технологическим процессом;
- искусственные формы организации учебной деятельности студентов, идеально подходящие для передачи информации практически любому числу студентов, не соответствуют формам жизни и профессиональной деятельности людей;
- в обучении студент выступает принципиальным одиночкой, тогда как всякий производственный процесс осуществляется в условиях совместной деятельности работников.

Образно говоря, студент пребывает в некоем виртуальном мире знаковых систем и искусственных форм организации учебной деятельности, делает нечто совершенно другое, чем специалист на производстве. Поэтому быстро включиться в реалии профессиональной деятельности удастся далеко не каждому выпускнику вуза. На это у него уходит 3–5 лет адаптации — предметной и социальной. Причем социальная адаптация дается труднее, чем предметно-технологическая, поскольку студент не получает в вузе опыта совместной деятельности.

Основная идея контекстного обучения

Облегчить переход от учения к труду посредством увеличения времени пребывания студента на производстве и резкого сокращения объема фундаментальной научной информации в содержании обучения было бы шагом назад в развитии образования.

Основная идея контекстного обучения состоит в том, чтобы наложить усвоение студентом теоретических знаний на «канву» усваиваемой им профессиональной деятельности. Для этого необходимо последовательно моделировать в разнообразных формах учебной деятельности студентов профессиональную деятельность специалистов со стороны ее предметно-технологических (предметный контекст) и социальных составляющих (социальный контекст).

Следовательно, *контекстным* является обучение, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения, традиционных и новых, в учебной деятельности студентов последовательно моделируется предметное и социальное содержание их будущей профессиональной деятельности.

В ходе контекстного обучения происходит трансформация учебной деятельности студента в профессиональную с постепенной сменой познавательных потребностей и мотивов, целей, поступков и действий, средств, предмета и результатов на профессиональные.

Главным здесь является развитие с опорой на усваиваемую научную информацию способностей студентов компетентно выполнять профессиональные функции и задачи, разрешать проблемы и посредством этого овладевать целостной профессиональной деятельностью.

В контекстном обучении создаются психолого-педагогические и дидактические условия для постановки студентом собственных целей и их достижения, для движения его деятельности от учения к труду. Это мотивирует познавательную деятельность, учебная информация и сам процесс учения приобретают личностный смысл, информация превращается в личное знание студента.

С помощью системы учебных проблем, проблемных ситуаций и задач в контекстном обучении выстраивается сюжетная канва усваиваемой профессиональной деятельности, превращая статичное содержание образования в динамично развертываемое. Студент развивается и как специалист, и как член общества, овладевая нормами компетентных предметных действий и отношений людей в ходе

индивидуального и совместного анализа и разрешения моделируемых социально-профессиональных ситуаций.

Воссоздание предметного и социального контекстов профессиональной деятельности вносит в образовательный процесс целый ряд новых моментов:

- пространственно-временной контекст «прошлое (образцы теории и практики) – настоящее (выполняемая учебная деятельность) – будущее (моделируемая профессиональная деятельность)»;
- системность и межпредметность знания;
- возможности динамической развертки содержания обучения, которое обычно дается в статике;
- сценарный план деятельности специалистов в соответствии с технологией производства;
- знакомство с должностными функциями, обязанностями и ответственностью специалиста;
- ролевою «инструментовку» профессиональных действий и поступков;
- понимание должностных и личностных интересов будущих специалистов.

Принципы контекстного обучения

Педагогический принцип – это система исходных теоретических положений и требований к проектированию, организации и осуществлению целостного образовательного процесса, вытекающих из его закономерностей и реализуемых во всех звеньях педагогической системы целях, содержании, педагогических технологиях, деятельности преподавателей и деятельности студентов.

Исходя из вышеизложенного, основными *принципами контекстного обучения* можно назвать:

- психолого-педагогическое обеспечение личностно-смыслового включения студента в учебную деятельность;
- последовательное моделирование в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов;
- проблемность содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе;
- адекватность форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования;

- ведущая роль совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой);
- педагогически обоснованное сочетание новых и традиционных педагогических технологий;
- открытость, т. е. использование для достижения конкретных целей обучения и воспитания в образовательном процессе контекстного типа любых педагогических технологий, предложенных в рамках других теорий и подходов;
- единство обучения и воспитания личности профессионала;
- учет индивидуально-психологических особенностей и кросскультурных (семейных, национальных, религиозных, географических и др.) контекстов каждого обучающегося.

Образовательные цели

Основной целью контекстного обучения является обеспечение педагогических и психологических условий формирования в учебной деятельности студентов их *целостной профессиональной деятельности* как будущих специалистов (бакалавров, магистров) и членов общества. В этом процессе предполагается достижение также следующих целей:

- развитие личности профессионала, его интеллектуальной, предметной, социальной, гражданской и духовной компетентности;
- развитие способности к непрерывному образованию, самообразованию.

Конкретные цели в контекстном обучении определяются в зависимости от того, на каком этапе, в рамках каких учебных дисциплин и для формирования и развития каких социально и профессионально важных качеств (компетентностей) организуется образовательный процесс.

Содержание контекстного обучения

Содержанием традиционного обучения является, главным образом, дидактически преобразованное содержание наук. В контекстном обучении к этому добавляется и другой источник — будущая профессиональная деятельность. Она представлена в виде модели деятельности специалиста — описаний системы его основных профессиональных функций, проблем и задач, компетенций.

Единицей проектирования и усвоения содержания традиционного обучения выступают «порция информации», задание и задача. Информация является формой и средством представления теории. Учебная задача – это обобщенная знаковая модель множества прошлых проблемных ситуаций из практического или исследовательского опыта людей. Освобожденные от противоречий и неопределенностей, в том числе от своего социального «измерения», эти ситуации преобразуются в задачи (задания). Вместе с формулировкой условий задачи школьникам и студентам дается готовый алгоритм (способ) ее решения, который нужно просто запомнить.

В повседневной жизни и профессиональной деятельности есть, конечно, задачи, и их нужно решать. Но задачный подход к проектированию и развертыванию содержания обучения не направлен на развитие мышления, это «школа памяти». Мышление возникает только при наличии какого-то противоречия. Так, прием больного является для врача не задачей, а каждый раз проблемой, потому что не бывает двух одинаковых больных, даже если у них одно и то же заболевание. Здесь не поможет припоминание известного способа решения, как в стандартной задаче, и без клинического мышления не обойтись.

В психологии давно показано, что единицей мышления является не задача, а проблема, что мышление рождается в проблемной ситуации (С. Л. Рубинштейн, А. М. Матюшкин и др.). Признавая этот факт, психологи, однако, упорно называют единицей мышления задачу. Но при ближайшем рассмотрении оказывается, что под термином «задача» они имеют в виду проблему. Этому способствует то, что у задачи и проблемы «мерцающий» смысл: для одного человека та или иная ситуация выступает как задача, если он знает способ ее решения, а для другого – как проблема, способ разрешения которой ему еще нужно найти.

Задача и проблема имеют общий источник – проблемную ситуацию. Это реальная или описанная на каком-то языке совокупность предметных и социальных обстоятельств и условий, содержащая некое противоречие. Осознание противоречия человеком, включенным в эту ситуацию, приводит к появлению у него потребности в новых знаниях, в том неизвестном, которое позволило бы разрешить данное противоречие. В результате анализа проблемной ситуации она может быть преобразована либо в задачу, либо в проблему.

Задача как «вырожденная» проблемная ситуация может существовать объективно (скажем, в составе задачника), а проблема –

это нечто субъективное, которое вне познающего субъекта и его мышления не существует. Проблема определяется как психическое состояние человека в данной проблемной ситуации, характеризующееся осознанием невозможности ее разрешения с помощью имеющихся у него знаний, средств и способов действий.

Появление проблемы в сознании человека обусловлено вероятностным характером, избытком или недостатком в проблемной ситуации каких-то условий, наличием двух или более альтернатив выбора, дефицитом времени для принятия решения, множественностью или неопределенностью его критериев, наличием разных точек зрения на ситуацию при совместном принятии решения и т. п. Проблема – это осознание пробела в своих знаниях, получение «информации о незнании» (К. Поппер).

В отличие от заранее определенного автором задачника или преподавателем *искомого* задачи, центральным звеном проблемы является *неизвестное*. Его раскрытие требует от человека выдвижения гипотез относительно сущности неизвестного и области его поиска, организации исследования, подтверждающего или опровергающего эти гипотезы. Сравним действия студента в случае решения задачи и при разрешении проблемы.

Задача: анализ условий готовой задачи – припоминание способа решения – решение – формальная сверка с эталонным ответом.

Познавательная деятельность студента здесь репродуктивна; элементы исследования могут быть представлены только на этапе анализа условий задачи. Решение стандартных задач – учебная процедура, которая в чистом виде редко встречается в профессиональной деятельности.

Проблема: анализ проблемной ситуации – постановка проблемы – поиск недостающей информации и выдвижение гипотез – проверка гипотез и получение нового знания – перевод проблемы в задачу (задачи) – поиск способа решения – решение – проверка решения – доказательство правильности решения задачи.

Путь познавательной деятельности студента при проблемном подходе намного более содержателен, интересен и продуктивен. Он находится в исследовательской позиции, требующей включения мышления на всех этапах работы, кроме одного – этапа практического решения самим студентом сформулированной задачи.

Сравнение этапов и содержания действий студента в обоих случаях убеждает, что только проблемный подход обеспечивает возможности развития его мышления. Это не означает, что нужно отказаться

от задач или заданий; речь идет о реализации в содержании обучения и в самом образовательном процессе принципа проблемности как одного из ведущих.

Проблемная ситуация во всей ее предметной и социальной неоднозначности и противоречивости выступает в контекстном обучении основной *единицей его содержания*. Если решение задач осуществляется студентами строго индивидуально, монологично, то разрешение проблемных ситуаций и проблем предполагает организацию диалогического общения и межличностного взаимодействия, которые выступают необходимыми условиями развития мышления и других высших психических функций.

Вспомним классическое, постоянно цитируемое, но далеко не всегда реализуемое в образовательном процессе, положение Л. С. Выготского: «*Всякая функция в культурном развитии появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми как категория интерпсихическая, затем... как категория интрапсихическая*» [8, с. 197–198].

Модель динамического движения деятельности в контекстном обучении

В контекстном обучении выделены три базовые формы деятельности студентов и множество промежуточных, переходных от одной базовой формы к другой.

К *базовым* формам деятельности студентов относятся следующие:

- учебная деятельность *академического типа*, классическим примером которой является информационная лекция; здесь имеет место исключительно передача преподавателем информации студентам, однако уже на проблемной лекции или семинаре-дискуссии намечаются предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности: моделируются действия специалистов, обсуждающих теоретические, противоречивые по своей сути вопросы и проблемы;
- *квазипрофессиональная деятельность*, моделирующая в аудиторных условиях и на языке наук условия, содержание и динамику производства, отношения занятых в нем людей, как это имеет место, например, в деловой игре и других игровых формах контекстного обучения;
- *учебно-профессиональная деятельность*, где студент выполняет реальные исследовательские (УИРС, НИРС, подготовка и защита

дипломной работы) или практические (производственная практика) функции. Оставаясь учебной, работа студентов по своим целям, содержанию, формам и технологиям оказывается фактически профессиональной деятельностью; полученные ранее знания выступают здесь ее ориентировочной основой. На этом этапе завершается процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную.

В качестве *промежуточных* могут выступать любые формы, обеспечивающие поэтапную трансформацию одной базовой формы деятельности студентов в другую. Это проблемные лекции, семинары-дискуссии, групповые практические занятия, анализ конкретных производственных ситуаций, разного рода тренинги, спецкурсы, спецсеминары и т. п.

Находясь с самого начала в деятельностной позиции, студенты получают в контекстном обучении все более развитую практику использования учебной информации в функции средства регуляции собственной деятельности. Это обеспечивает органичное вхождение молодого специалиста в профессию, значительно сокращает период его предметной и социальной адаптации на производстве.

Обучающие модели

Перечисленным базовым формам деятельности студентов в контекстном обучении соответствуют три *обучающие модели*: семиотическая, имитационная, социальная. Каждая имеет свои особенности, но все они взаимосвязаны таким образом, что в рамках использования одной из них подготавливаются условия для перехода к последующей.

Семиотическая обучающая модель представляет собой вербальные или письменные тексты, содержащие теоретическую информацию о конкретной области профессиональной культуры и предполагающие ее индивидуальное присвоение каждым студентом (лекционный материал, традиционные учебные задачи, задания и т. п.). Единицей работы студента является *речевое действие*.

Имитационная обучающая модель — это моделируемая ситуация будущей профессиональной деятельности, которая требует анализа и принятия решений на основе теоретической информации. Единица работы студента — *предметное действие*. Основная цель совокупности предметных действий состоит в практическом преобразовании имитируемых профессиональных ситуаций. Информация выступает

здесь средством осуществления познавательной деятельности, в процессе которой она превращается в знание будущего специалиста.

Социальная обучающая модель — это типовая проблемная ситуация или фрагмент профессиональной деятельности, которые анализируются и преобразуются в формах совместной деятельности студентов. Работа в интерактивных группах как социальных моделях профессиональной среды приводит к формированию не только предметной, но и социальной компетентности будущего специалиста. Основной единицей активности студента является *поступок*, т. е. действие, направленное на другого человека, предполагающее его отклик и с учетом этого — коррекцию своего действия.

Таким образом, в соответствии с теорией контекстного обучения модель деятельности специалиста получает отражение в *деятельностной модели* его подготовки. Предметное содержание деятельности студента проектируется как система учебных проблемных ситуаций, проблем и задач, постепенно приближающихся к профессиональным — к своему прототипу, заданному в модели деятельности специалиста. Социальное содержание представлено в учебном процессе формами совместной деятельности студентов, предполагающими учет личностных особенностей каждого, его интересов и предпочтений, следование нравственным нормам учебного и будущего профессионального коллектива, общества.

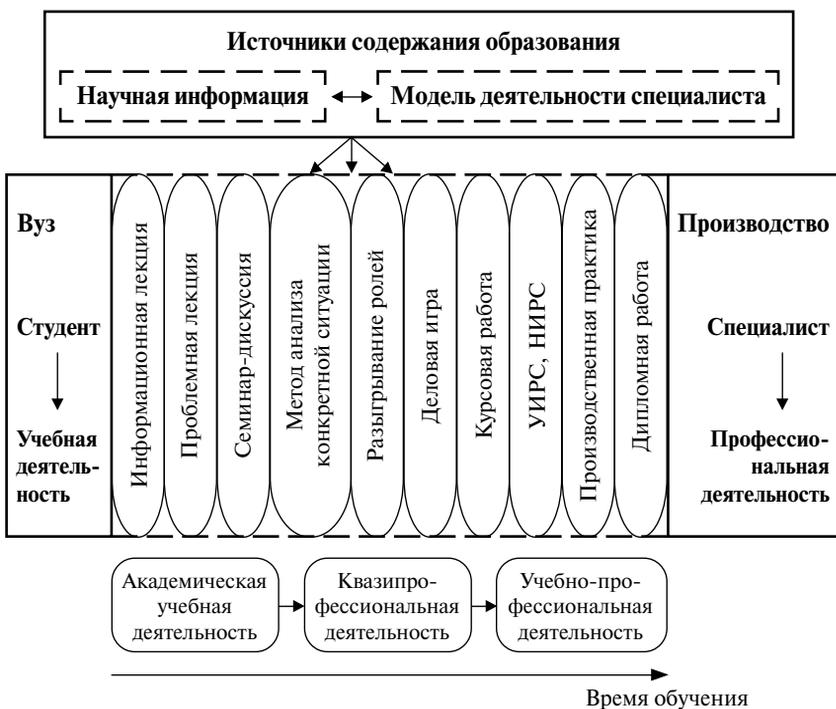
Общая модель контекстного обучения

Исходя из указанных выше принципов, целей, содержания обучения, педагогических условий, контингента обучающихся, направления их профессиональной подготовки, индивидуальных предпочтений преподавателя, проектируются педагогические технологии контекстного обучения. В комплекс конкретных технологий могут входить как известные формы и методы (традиционные и новые), так и создаваемые самим преподавателем. Это сфера его педагогического творчества.

В любом типе обучения есть система оценки процесса и результатов деятельности студентов. В отличие от контроля в традиционном обучении, осуществляемого, главным образом, преподавателем (это передает термин «педагогический контроль»), в обучении контекстного типа процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную должен отслеживаться и оцениваться и самим студентом по четким и понятным ему и преподавателю критериям.

Это важное условие порождения личностной активности студента, его заинтересованного участия в становлении себя как специалиста и члена общества.

Общая модель контекстного обучения отражена на следующей схеме (рис. 2).



Примечание: Система конкретных педагогических технологий может быть любой другой в зависимости от целей, содержания образования, предпочтений преподавателя при условии реализации принципов контекстного обучения и соблюдении общей логики движения деятельности студентов от учебной к профессиональной

Рис. 2. Общая модель контекстного обучения

Преимущества контекстного обучения

В контекстном обучении:

- студент с самого начала находится в деятельностной позиции, поскольку учебные предметы представлены не как совокупность

сведений, научной информации, а в виде предметов деятельности (учебной, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной) и сценариев их развертывания;

- включается весь потенциал активности студента – от уровня восприятия до уровня социальной активности по принятию совместных решений;
- знания усваиваются в контексте разрешения студентами моделируемых профессиональных ситуаций, что обуславливает развитие познавательной и профессиональной мотивации, личностный смысл процесса учения;
- используется психолого-дидактически обоснованное сочетание индивидуальных и коллективных форм работы студентов при ведущей роли коллективных; это позволяет каждому делиться своим интеллектуальным, личностным содержанием с другими, приводит к развитию не только деловых, но и социально-нравственных качеств личности; в одном потоке активности достигаются цели и обучения, и воспитания;
- студент накапливает опыт использования учебной информации в функции средства осуществления своей деятельности, все более приобретающей черты профессиональной, что обеспечивает превращение объективных значений, содержащихся в этой информации, в личностные смыслы, т. е. в собственно знание как личностное достояние будущего специалиста, в его профессиональные компетентности;
- логическим центром педагогического процесса становится развивающаяся личность и индивидуальность будущего специалиста, что составляет реальную гуманизацию образования;
- в контекстном обучении в модельной форме отражается сущность процессов, происходящих в науке, на производстве и в обществе; тем самым педагогически решается проблема интеграции учебной, научной и профессиональной деятельности студентов;
- из объекта педагогических воздействий студент превращается в субъект познавательной, будущей профессиональной и социокультурной деятельности;
- в контекстном обучении при должном научно-методическом обосновании для достижения конкретных образовательных целей могут найти свое органичное место любые педагогические технологии из любых теорий и подходов – традиционные и новые.

2.2. Некоторые прикладные результаты исследований с позиций теории контекстного обучения

2.2.1. Проблема соотношения и развития познавательной и профессиональной мотивации студента

По проблемам психологии и педагогики контекстного обучения защищено около 30 кандидатских и семь докторских диссертаций. Пять из них (одна докторская и четыре кандидатских) раскрывают теорию и технологии контекстного обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Но вначале коснемся общей проблемы мотивации учения в вузе, что составляет содержание еще двух кандидатских диссертаций, выполненных в научно-педагогической школе контекстного обучения А. А. Вербицкого.

Известно, что активность обучающегося определяется целым рядом факторов, одним из основных среди которых является познавательная мотивация. Говоря словами К. Д. Ушинского, нашей задачей является «приохотить» человека к учению, а не «приневолить» его; при этом «ядром познавательного интереса являются мыслительные процессы, интерес, полный мысли» (цит. по [103, с. 8–9, 13]). Поэтому в теории и практике контекстного обучения большое внимание уделяется мотивации учения студента.

Мотивы деятельности человека, в том числе познавательной, определяющие ее смысл для субъекта, обычно весьма разнородны, поскольку отражают многообразие ситуаций, в которых протекает данная деятельность. Часто выделяют две большие группы мотивов: мотивы достижения и познавательные мотивы. В первой группе познавательная деятельность является лишь средством достижения цели, находящейся вне самой этой деятельности (широкие социальные мотивы, «внешние» мотивы, мотивы достижения), в другой — сама познавательная деятельность является целью (мотивы, порождаемые деятельностью, внутренние, познавательные мотивы).

Познавательной является такая мотивация, при которой неизвестное новое знание совпадает с целью познавательной деятельности, а мотивация достижения — с мотивацией, при которой познавательная деятельность является лишь средством достижения цели, находящейся вне этой познавательной деятельности.

В первом случае человека интересует процесс и содержание познаваемого, а во втором – тот прагматический результат, который может быть получен в результате предпринятых познавательных усилий, например, высокая оценка на экзаменах. В педагогике и психологии показано, что на формирование личности и ее психическое развитие постоянное и устойчивое влияние оказывают знания, основанные именно на познавательном интересе [196].

Развитие познавательной мотивации значительно повышает активность обучающихся и эффективность процесса обучения. Хотя познавательная мотивация является одним из наиболее действенных мотивов учения, необходимо создавать психолого-педагогические и дидактические условия для того, чтобы она стала началом развития профессиональной мотивации и профессиональной направленности личности будущего специалиста. Сочетание познавательного интереса к предмету и профессиональной мотивации оказывает наибольшее влияние на успехи в учении.

Профессиональная мотивация, профессиональная направленность, профессиональные навыки, как показано в литературе [10, 34, 103 и др.], не формируются, если в учебном процессе не реализованы те или иные элементы будущей профессиональной деятельности. В русле теории контекстного обучения были предприняты два специальных исследования мотивации: Н. А. Бакшаева изучала динамику познавательных и профессиональных мотивов в деятельности студентов педагогического вуза, а В. Н. Кругликов – проблемы мотивации познавательной деятельности курсантов военного вуза. Еще одно исследование, касающееся мотивации общения под влиянием контекстной деловой игры выполнено А. Б. Самсоновой.

Предметом *исследования Н. А. Бакшаевой* [10] явились психологические закономерности взаимообусловленного развития в условиях контекстного обучения познавательных и профессиональных мотивов студентов педагогического вуза. Автор исходит из того положения теории контекстного обучения, что основной проблемой профессионального образования является проблема перехода от актуально осуществляемой учебной деятельности студента к усваиваемой им деятельности профессиональной. С позиций общей теории деятельности (А. Н. Леонтьев), такой переход идет прежде всего по линии трансформации мотивов, поскольку именно мотив является конституирующим признаком деятельности.

Следовательно, проблема перехода от учебно-познавательной деятельности студента к профессиональной деятельности специа-

листа во многом выступает проблемой трансформации познавательных мотивов в профессиональные.

В контекстном типе обучения такая трансформация имеет закономерный характер, поскольку в нем с помощью взаимосвязанных семиотической, имитационной и социальной обучающих моделей динамически моделируется целостное содержание усваиваемой студентами будущей профессиональной деятельности. В контекстном типе вузовского обучения развитие познавательных и профессиональных мотивов выступает центральным звеном всего процесса развития личности будущего специалиста, поскольку в нем осуществляется процесс движения деятельности студента от собственно учебной через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную деятельности к собственно профессиональной деятельности.

Основными формами движения мотивационного процесса выступают в исследовании Н. А. Бакшаевой познавательные и профессиональные мотивы как, с одной стороны, относительно независимые образования, с другой – взаимодействующие и взаимообусловленные в своем развитии компоненты единой системы.

Для соотнесения понятий, характеризующих мотивационную сферу как систему (мотивы, интересы, стремления и др.), автор использует представление о мотивационном синдроме, обозначающем многообразие мотивационных компонентов, их взаимодействий и взаимовлияний. Мотивационные переменные, включая собственно мотив, являются конкретными «симптомами» актуализирующегося в деятельности мотивационного синдрома. Понимаемый как система и процесс, мотивационный синдром позволяет проанализировать структурные изменения в мотивационной сфере субъекта. Конкретным воплощением такого синдрома выступают познавательный мотивационный синдром (ПМС), профессиональный мотивационный синдром (ПрМС), отличающиеся по ведущим в каждом из них как иерархически организованных системах познавательным и профессиональным мотивам, а также общий мотивационный синдром учения.

Как и всякая система, мотивационная сфера личности развивается во взаимодействии с более широкими системами. Поэтому профессиональные и познавательные мотивы исследуются Н. А. Бакшаевой в связи с процессом развития учебной деятельности студентов в формах контекстного обучения как более широкой системы по отношению к познавательному и профессиональному мотива-

ционными синдромам. Познавательные и профессиональные мотивы в составе ПМС и ПрМС выступают одновременно продуктом взаимных трансформаций, обуславливая как развитие друг друга, так во многом и самой этой деятельности, трансформирующейся, в свою очередь, от учебной к профессиональной.

В работе цитируемого автора показано, что взаимные трансформации происходят в силу того, что в контекстном обучении создаются возможности появления побочных продуктов деятельности (Я. А. Пономарев) – собственно учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности. Так, побочный продукт может возникнуть в результате того, что предмет собственно познавательной деятельности, учебная информация, проецируется на содержание квазипрофессиональной деятельности и получает новый статус – средства практической работы с этим содержанием. Иначе говоря, происходит перенос предмета познания как основной цели и мотива учебной деятельности студента на предмет профессиональной деятельности, представленный в модельной форме. Этот предмет и является побочным продуктом познавательной деятельности. Вместе со сменой предметов происходит трансформация познавательных и профессиональных мотивов (в ПМС и ПрМС).

Основываясь на анализе многочисленных исследований, Н. А. Бакшаева обозначает следующую динамику взаимообусловленного развития познавательных и профессиональных мотивов студента в контекстном обучении:

- порождение познавательных мотивов в проблемных ситуациях;
- развитие познавательных мотивов посредством порождения эмоционально-смысловых образований, выражающих пристрастное отношение к познавательной деятельности: в результате познавательные мотивы становятся смыслообразующими в общем мотивационном синдроме учения, определяя иерархические отношения в ПМС;
- появление профессиональных мотивов в ситуации сдвига предмета познавательной деятельности на ее побочный продукт в квазипрофессиональной деятельности;
- развитие профессиональных мотивов посредством порождения эмоционально-смысловых образований, выражающих пристрастное отношение к осуществляемой деятельности, в результате чего профессиональные мотивы становятся смыслообразующими в общем мотивационном синдроме учения и определяют иерархические соотношения в ПрМС;

- порождение познавательных мотивов в проблемной ситуации профессионального содержания на основе развития ПрМС;
- развитие познавательных и профессиональных мотивов посредством порождения ими эмоционально-смысловых образований, выражающихся в пристрастном отношении к побуждаемой ими деятельности, в преобразовании субъектом ее смысла; познавательные и профессиональные мотивы как смыслообразующие развиваются посредством взаимодействия ПМС и ПрМС;
- взаимные трансформации познавательных и профессиональных мотивов в процессе и результате взаимодействия ПМС и ПрМС.

В проведенном экспериментальном исследовании было показано, что в контекстном обучении создаются психолого-педагогические условия формирования и развития не только познавательных, но и профессиональных мотивов; данные виды мотивов выступают главными мотивационными линиями в мотивационной сфере студента и образуют, соответственно, познавательный и профессиональный мотивационные синдромы; взаимообусловленное развитие этих синдромов составляет динамику развития общего мотивационного синдрома учения.

Н. А. Бакшаева отмечает, что относительно оценки роли познавательных и профессиональных мотивов студента по влиянию на эффективность учения, их выраженности и статуса (доминирование-подчиненность) в иерархии мотивов позиции разных исследователей расходятся: зачастую эти виды мотивов рассматриваются либо как взаимоисключающие, либо рядоположные, либо профессиональные мотивы редуцируются к познавательным [10].

Автор исходит из того положения теории контекстного обучения, что основной проблемой любого профессионального образования является переход от актуально осуществляемой учебной деятельности студента к усваиваемой им деятельности профессиональной. С позиций общей теории деятельности, развиваемой А. Н. Леонтьевым, П. Я. Гальпериным, В. В. Давыдовым и многими другими, такой переход идет, прежде всего, по линии трансформации мотивов, поскольку именно мотив является конституирующим признаком деятельности.

Следовательно, проблема перехода от учебно-познавательной деятельности студента к профессиональной деятельности специалиста во многом выступает проблемой трансформации познавательных мотивов в профессиональные. В контекстном типе обучения такая трансформация имеет закономерный характер, поскольку в

нем с помощью взаимосвязанных семиотической, имитационной и социальной обучающих моделей динамически моделируется целостное содержание усваиваемой студентами будущей профессиональной деятельности.

В экспериментальном исследовании, проведенном в реальных условиях контекстного обучения, Н. А. Бакшаева показала, что в общей системе мотивов в контекстном обучении доминирующие позиции занимают и познавательные, и профессиональные мотивы; при их сформированности как главных мотивационных линий учения студента они находятся в диалектическом взаимодействии. Оба эти вида мотивов выступают как, с одной стороны, относительно независимые образования, с другой – взаимодействующие и взаимообусловленные в своем развитии компоненты единой системы.

Значимое возрастание познавательных мотивов студентов к четвертому курсу при возрастании выраженности их профессиональных мотивов на третьем курсе по сравнению со вторым означает, что профессиональные мотивы развиваются на основе познавательных, и наоборот. Это свидетельствует в пользу предположения о лишь относительной независимости этих мотивов и целостном процессе их взаимообусловленного развития в учебной деятельности контекстного типа [10].

В исследовании В. Н. Кругликова отмечено, что основные факторы, влияющие на формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов, лежат вне вуза и формируются в зависимости от социально-экономической ситуации в стране, ценности образования в обществе, государственной политики в сфере образования, культуры и производства. Вузы стремятся использовать свои возможности стимулирования мотивации студентов, однако они построены преимущественно на принципе принуждения, поэтому могут вызвать обратный эффект – снижение учебной активности студентов и даже уход из вуза. Подобная ситуация наиболее характерна для военных учебных заведений, где система принуждения предписана самой сутью воинской службы [103].

Поиск путей формирования мотивации познавательной деятельности, ориентированных, в первую очередь, на оказание помощи в самоопределении в познавательной деятельности и становлении студентов как будущих специалистов, обусловил разработку В. Н. Кругликовым и внедрение в практику работы военного вуза специального комплекса мотивационных занятий, разработанных на основе теории, содержания и технологий контекстного обучения.

В результате проведения теоретико-экспериментального исследования В. Н. Кругликовым раскрыты следующие основные условия формирования мотивации познавательной деятельности студентов (курсантов):

- их ускоренная адаптация к условиям учебы в вузе;
- формирование адекватного представления студентов о будущей профессии, роли учебных дисциплин в профессиональной деятельности, взаимосвязи между собой и с профессиональными ситуациями, о требованиях к предметной и социальной компетентности военного специалиста;
- помощь в выборе и конкретизации каждым обучающимся своего учебного, профессионального и жизненного пути;
- формирование у студентов патриотических чувств к вузу, личностного отношения к профессии, навыков интеллектуального общения;
- создание атмосферы взаимообучения, взаимопонимания и взаимоподдержки, уважения к личности другого в учебной группе, на потоке, курсе;
- использование специально разработанных педагогических средств: комплекса мотивационных занятий, способствующих формированию мотивации познавательной деятельности студентов.

Основными принципами организации и проведения мотивационных занятий со студентами-первокурсниками выступили: контекстный подход к разработке имитационных и социально-игровых моделей; создание дидактических условий, побуждающих студентов к диалогу, общению и взаимодействию с преподавателем и другими студентами, к активному использованию знаний для решения квазипрофессиональных задач; исследовательский подход, позволяющий студентам, не имеющим еще специальных знаний и шаблонов стандартных действий, успешно искать и находить рациональные пути разрешения поставленных перед ними профессиональных проблемных задач; опережающий рост уровня конкретности и сложности имитационных моделей соответственно росту уровня подготовки обучающихся; превышение уровня сложности модели над уровнем подготовки студентов [103].

Исследование А. Б. Самсоновой было посвящено исследованию влияния контекстной деловой игры в техническом вузе на мотивацию иноязычного делового общения. Автором были выделены следующие характерные признаки такой игры:

- имитационное моделирование производственных ситуаций, позволяющее воссоздать реальную обстановку иноязычного общения, в которой студенты предстают как носители конкретных социальных и профессиональных ролей;
- наличие профессионального коммуникативного взаимодействия, которое задается сценарием игры и ролевыми заданиями, что позволяет проводить обучение иностранному языку в контексте разворачивания квазипрофессиональной деятельности;
- реализация целей игры в цепочке решения взаимосвязанных задач коммуникативного характера;
- проблемный характер воссоздаваемых ситуаций и их повторяемость [163].

В опытно-экспериментальном исследовании А. Б. Самсонова показала, что контекстная деловая игра оказывает влияние на мотивацию иноязычного профессионального общения студентов под действием следующих факторов: игровой характер деятельности участников; проблемность содержания и процесса его развертывания в игре; ведущая роль совместной (коллективной) деятельности; широкие возможности иноязычного диалогического общения и межличностного взаимодействия; использование иностранного языка не только как инструмента общения, но и как средства решения профессиональных задач и проблем, что обуславливает личный смысл его усвоения будущим специалистом.

Таким образом, в контекстной деловой игре на занятии иностранным языком учебный материал усваивается в профессионально значимом контексте, при этом иностранный язык выступает не только инструментом профессионального общения, но и служит решению профессиональных коммуникативных задач [163].

2.2.2. Результаты исследований контекстного обучения иностранному языку

Рассмотрим теперь некоторые основные результаты исследований принципов, дидактических условий и особенностей контекстного обучения применительно к иностранному языку.

Многолетнее исследование, проведенное *В. Ф. Тенищевой* в техническом вузе (Морская государственная академия им. адмирала Ф. Ф. Ушакова) при научном консультировании А. А. Вербицкого, было посвящено обоснованию интегративно-контекстной модели

формирования иноязычной профессиональной компетентности инженера-судоводителя ([181], [46]).

В. Ф. Тенищева исходит из того, что успешность профессиональной деятельности дипломатов, работников совместных предприятий, летчиков международных авиалиний, таможенников и моряков во многом зависит от уровня их иноязычной коммуникативной компетенции. Так, английский язык является, зачастую, единственным средством решения судоводителем оперативных задач в ходе заграничного плавания. По некоторым данным, каждая 21-я проводка судов чревата аварией из-за трудностей общения морских специалистов на неродном языке. Эффективность их работы зависит от того, насколько адекватно и глубоко в общей структуре их профессиональной компетенции интегрирована иноязычная речевая компонента.

Однако, несмотря на выраженную тенденцию профессионализации преподавания иностранного языка в неязыковом вузе, задачи формирования у студента такой компетенции решаются неэффективно. Усвоенные студентом, но не связанные между собой логикой профессиональной деятельности и не обладающие чертами «оперативности» [192] инженерные и иноязычные компетенции выступают даже по отношению друг к другу психологическими барьерами, препятствующими их мгновенной интеграции в производственных ситуациях. Иноязычные возможности выпускника остаются, по сути, общими лингвистическими, а не специальными компетенциями. Поэтому складывание у молодых специалистов механизма оперативной реализации профессиональной компетенции, органично включающей иноязычную компоненту, требует длительного времени и получается далеко не у всех. Ведь в ситуациях иноязычного общения профессиональная деятельность не является только речевой и требует привязки как к информационной и предметной среде производства, так и к ее технологии.

В структуру иноязычной компетенции традиционно включают языковые компетенции (лингво-коммуникативная и лингво-страноведческая) и компетенции, характеризующие поликультурную языковую личность – поликонцептуальная, полилингвистическая и коммуникационно-технологическая [189]). Но, как выявила В. Ф. Тенищева, инженеру необходимы еще и *ситуационно-коммуникативные* компетенции, непосредственно связанные с владением технологией профессиональной деятельности: 1) *предметно-речевые* – владеть речевыми алгоритмами, извлекать из иноязычного информацион-

ного поля релевантную оперативную информацию о технологическом процессе и оперировать его предметными характеристиками; 2) *контекстно-речевые* – точно понимать иноязычную информацию о динамично меняющихся производственных ситуациях, на этой основе принимать решения и ставить задачи команде, вести на иностранном языке мониторинг процесса их решения. Сформированность таких компетенций означает, что целостная профессиональная компетенция инженера характеризуется качеством оперативности.

Таким образом, профессиональная компетенция инженера-судоводителя представляет собой сложную систему, интегративную целостность иноязычных и собственно профессионально-предметных знаний, умений и навыков, мотивов и эмоционально-волевых качеств. Она может быть сформирована в процессе получения опыта оперативного решения задач и проблем в контексте и логике технологических процессов инженерного труда, разворачивающихся во времени и пространстве в ситуациях иноязычного общения. Такое обучение и было названо *интегративно-контекстным*.

Цели и содержание интегративно-контекстного обучения

В международных водах деятельность инженера-судоводителя состоит из решения системы типовых производственных задач (ТПЗ). Типовая задача, решаемая с использованием иностранного языка, выступает основной *единицей* интегративно-контекстного обучения. ТПЗ – это обобщенная знаковая модель прошлых проблемных ситуаций иноязычного общения, вплетенных в контекст технологических процессов производства. Формирование и развитие способности компетентного решения системы таких задач, составляющих производственные функции морского инженера, составляет *цель* интегративно-контекстного обучения.

Каждая ТПЗ содержит указания на цель, средства, сроки выполнения, пространственную точность действий и ожидаемый результат. Ее решение предполагает прием или выявление иноязычной информации от береговых служб, лоцмана, проходящих мимо судов, определение ее смысла, формулирование команд-информаций, поиск средств их реализации и т. п.

Типовая производственная задача имеет сложную структуру, в которую входят предметно-технологическая, социальная, психологическая, временная и собственно иноязычная компоненты. Их

единство и составляет профессиональную компетенцию инженера. Психологически поток профессионального поведения и профессиональной речи представляет собой ряд операций, фраз и пауз, за которыми – восприятия и переживания, воспоминания и ожидания, мысли; субъективная сложность профессиональной задачи снижается по мере ее освоения [176].

Очевидно, что набор типовых производственных задач инженера-судоводителя, как и любого другого специалиста, заранее известен, а умения их решать входят в состав его компетенций. Однако в условиях реального производства, процесс которого проходит в вероятностных условиях, каждая из них может оказаться сложной проблемной ситуацией, характеризующейся противоречиями и неопределенностями, необходимостью выделения предметных, социальных, временных, психологических условий и, в нашем случае, выбора и использования адекватных иноязычных средств подготовки и осуществления технологических процессов.

Это положение справедливо и по отношению к учебной деятельности студента. Объективно, со стороны содержания, в ней преподавателем заданы все условия и способы манипулирования или преобразования условий задачи, приводящие к решению. Но субъективно типовая задача предстает для студента в развернутой форме проблемной ситуации, особенно трудной потому, что нужно действовать на основе получаемой иноязычной информации. В ходе разрешения множества таких ситуаций, перевода их в задачный вид, формулирования команд исполнителям и т. п. и должно происходить в интегративно-контекстном обучении усвоение иностранного языка на уровне социально-профессиональных и личностных смыслов.

Известно, что успех решения задачи или проблемы зависит от субъективных представлений человека, его образа окружающей среды. Адекватное понимание событий основано на ситуационном отражении действительности инженером, его способности охватывать динамически меняющиеся технологические и коммуникативные процессы как целостную ситуацию с учетом ее отдельных компонентов, вычленять значимые отношения и устойчивые связи в потоке событий, соотносить собственные действия с действиями других участников производственного процесса.

Принятие решений инженером – это не только выбор альтернатив, но и разрешение противоречий, способность самостоятельно проектировать сопряженную деятельность (профессионально-технологическую и иноязычную речевую) и выстраивать коммуни-

кацию при групповом решении проблемы на оптимальном уровне активности. Здесь необходима психическая устойчивость по отношению к постоянно возникающим трудностям при оперативном решении социально-профессиональных задач, инициативность и настойчивость, уверенность, владение собой в профессиональном иноязычном общении.

Всё это сложнейшее содержание деятельности инженера-судоводителя должно, наряду с системой типовых производственных задач, стать содержанием интегративно-контекстного обучения. Основными компонентами содержания являются:

- моделируемые сферы социально-профессиональной деятельности судоводителя в виде типовых производственных задач, связанных с использованием иностранного языка;
- ситуации иноязычного общения и программы их развертывания в ходе осуществления технологических процессов осваиваемой деятельности;
- социально-профессиональные и коммуникативные роли, выбранные в соответствии с составом специалистов, обеспечивающих технологию производства;
- фразеологический материал стандартного словаря-разговорника (зачастую с упрощенной грамматикой и синтаксисом) и текстовый материал, отражающие коммуникативную составляющую профессиональной деятельности инженера по решению типовых задач;
- процедуры, позволяющие точно понимать смысл информации в условиях поликультурной коммуникации (форматирование информации, использование маркирования, репетования и т. п.);
- сведения: о национально-культурных особенностях стран, реалиях иноязычных компонентов профессиональной деятельности и присущих им этикетно-узуальных формах речи; о темах общения, в том числе не рекомендуемых; о языке жестов, в том числе профессиональных.

Сущность интегративно-контекстной модели формирования профессиональной компетенции специалиста в неязыковом вузе

В соответствии с теорией контекстного обучения [37, 39] предметной основой формирования профессиональной компетенции инженера, в которую органично входит иноязычная компонента, должно выступить включение учебной деятельности студента по

овладению иностранным языком в аналог его будущей производственной деятельности. Иначе говоря, в интегративно-контекстном обучении нужно моделировать технологические процессы труда инженера, осуществляемые средствами иностранного языка в ситуациях общения и взаимодействия участников этого процесса.

В разработанной и экспериментально проверенной нами интегративно-контекстной модели формирования профессиональной компетенции инженера контекстное обучение приобретает свойство интегративности по линиям:

- интеграции предметного содержания иностранного языка и спецдисциплин, соотносимого со сферами профессиональной деятельности специалиста;
- интеграции реальной иноязычной и моделируемой в обучении предметно-технологической деятельности будущего инженера;
- интеграции преподавания иностранного языка и спецпредметов;
- межуровневой интеграции академической, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности будущего инженера;
- интеграции репродуктивной и творческой деятельности студента в ситуациях профессионального общения.

В этих условиях адекватно отражаются не только субъект-субъектные взаимодействия участников образовательного процесса, но и субъект-объектно-субъектная связь в системе «человек—техника—человек», включенная в процесс моделирования. Интегративно-контекстная модель обучения дает возможность проектирования и организации технологии профессиональной деятельности студента в ситуациях иноязычного общения и присущих ей социокультурных процессов с учетом параметров реального оперативного времени, которые отражают временную динамику моделируемого производственного процесса.

Иноязычная речевая деятельность студента выступает не предметом учебной деятельности и прямой целью усвоения, а конкретным *средством* решения моделируемых социально-профессиональных задач. Иностранный язык усваивается здесь в контексте реальной профессиональной деятельности, а не в результате выполнения ограниченных иноязычным текстом заданий и задач. Тем самым создаются условия интеграции профессионально-предметных и иноязычных речевых составляющих в общей профессиональной компетенции будущего специалиста, развития его мотивационной

и эмоционально-волевой сфер труда в ситуациях межличностного взаимодействия и общения.

Согласно государственным образовательным стандартам, в учебных планах инженерных специальностей дисциплина «Иностранный язык» представлена тремя предметами:

- иностранный язык («общий язык») как обязательный естественно-научный федеральный компонент учебного процесса;
- деловой иностранный язык;
- иностранный язык специальный. С учетом цели формирования общей профессиональной компетенции В. Ф. Тенищевой разработана уровневая модель непрерывной подготовки инженера в контексте его общей, профессиональной и иноязычной культуры [181].

Формирование иноязычной компоненты профессиональной компетенции будущего инженера осуществляется во весь период обучения. На первых курсах — как овладение «Общим иностранным языком» в контексте широких ориентаций на развитие у студента способностей анализа, синтеза и обобщения информации, на социокультурные, этнопсихологические, социально-нравственные и гуманистические аспекты общения. На старших курсах — овладение деловым и специальным иностранным языком как средством осуществления его квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности. Это делается с помощью системы специально разработанных спецкурсов, в которых содержательно-процессуально моделируются предметный, социокультурный и психологический контексты будущей профессиональной деятельности специалиста.

Реализация интегративно-контекстной модели (см. табл. 3, с. 80–81) предполагает обеспечение следующих уровней профессионального социокультурного и иноязычного коммуникативного развития будущего специалиста:

- *в процессе учебной деятельности академического типа*: знание базовых элементов культуры — общечеловеческой, российской, страны изучаемого языка, социокультурных и этнокультурных «портретов» представителей основных культур мира, владение вербальными и невербальными (кинестическими, проксемическими и визуальными) средствами поликультурной коммуникации;
- *в академической деятельности с элементами квазипрофессиональной*: владение фрагментарными профессионально-культурными «кодами» деятельности инженера;

Интегративно-контекстная модель формирования

Базовые формы учебной деятельности	Воссоздаваемый контекст	Формируемый уровень профессиональной компетенции
Академического типа	Преимущественно социокультурный с элементами предметного	Широкие ориентации на развитие способностей анализа, синтеза и обобщения информации; на владение социокультурными, этнокультурными, социально-нравственными и гуманистическими аспектами общения
Академического типа с элементами квазипрофессиональной деятельности	Предметно-технологический и социокультурный	<i>Широкие ориентации</i> на профессиональные знания и умения, социально-психологические и духовно-творческие качества личности специалиста
Квазипрофессиональная деятельность	Предметно-технологический, социокультурный, психологический	<i>Квазипрофессиональная компетенция</i> – опыт самостоятельного проектирования форм деятельности, сопряженных с иноязычным общением, для решения моделируемых в обучении производственных задач и проблем
Учебно-профессиональная деятельность	Предметно-технологический, социокультурный, психологический	<i>Профессиональная компетенция</i> – свернутый и автоматизированный опыт практической деятельности с использованием иностранного языка

Таблица 3

профессиональной компетенции специалиста в неязыковом вузе

Уровень овладения иностранным языком	Обобщенные типовые задачи труда специалиста, связанные с использованием иностранного языка
<i>«Общий» иностранный язык</i> – обеспечивается формирование учебно-речевой, лингвокоммуникативной и лингвострановедческой компетенции студента	Самообразование; аннотирование и реферирование литературы; использование информационно-коммуникационных технологий; осуществление межкультурной коммуникации с представителями различных национальностей и культур
<i>Деловой иностранный язык</i> – обеспечивается формирование преимущественно предметно-речевой компетенции и дальнейшее развитие лингвокоммуникативной и лингвострановедческой компетенций будущего специалиста	Аналитическая работа с иноязычными текстами; обмен информацией на иностранном языке на основе обобщенных алгоритмов профессионально-речевого поведения в ситуациях иноязычного общения в поликультурной среде
<i>Иностранный язык специальный</i> – обеспечивается развитие ситуационно-коммуникативной компетенции в ходе интеграции ранее сформированных компетенций	Поиск информации на иностранном языке для решения производственных задач; персонально-контактное, дистантно-контактное и опосредованное общение в поликультурной среде в контексте технологических процессов профессиональной деятельности и принятие самостоятельных решений
<i>Вариант «рабочего» языка коллектива специалистов</i> , осуществляющего профессиональную деятельность (например, смешанного в национальном отношении экипажа судна)	Самостоятельное проектирование сопряженных форм деятельности – профессиональной и «вплетенной» в нее иноязычной речевой в поликультурной среде; овладение новыми предметными областями специальности

- *в квазипрофессиональной деятельности*: владение целостными профессионально-культурными «кодами» деятельности инженера;
- *в учебно-профессиональной деятельности*: профессионально-культурное становление будущего специалиста.

Поскольку в содержание обучения входят не только обычные, но и нестандартные и новые социально-профессиональные задачи и проблемы, процесс обучения состоит как из репродуктивных, так и из продуктивных видов учебной деятельности студентов.

Обязательным является введение в процесс формирования профессиональной компетенции параметров оперативного времени, поскольку решение технологических задач и разрешение проблемных ситуаций являются профессионально компетентными, если они выполнены за нормативно принятое время; тем самым профессиональная компетенция приобретает качество оперативности.

В интегративно-контекстном обучении, как экспериментально показано В. Ф. Тенишевой, реализуется спиральная структура организации усвоения его содержания: по мере накопления знаний изучение материала повторяется с разной степенью глубины каждый раз на более высоком уровне без логических разрывов. Это предполагает использование, наряду с традиционными, различных инновационных педагогических технологий, включая новые информационные, с помощью которых проектируется сопряженная социально-профессиональная деятельность студента.

Инновационные педагогические технологии представляют собой реализуемые в процессе обучения проекты совместной деятельности субъектов образовательного процесса – обучающихся и обучающихся. Это предполагает организацию процесса обучения в четырех логиках:

- познавательной деятельности обучающегося;
- совместной со студентами преподавательской деятельности студентов;
- логике преподаваемой науки;
- логике усваиваемой предметно-технологической деятельности [45].

Отсюда необходимость учета мотивации студентов, их индивидуально-психологических, психо-физиологических и национально-культурных особенностей, кросс-культурных контекстов и т. п.

Ролевые и деловые игры, ситуационные задачи и анализ конкретных производственных ситуаций (case-study) позволяют воссоздать в учебной деятельности те интеграционные процессы и контексты, в которых иноязычная речевая деятельность студента выступает

средством решения моделируемых профессионально-предметных задач. В результате формируется целостная система социально-профессиональных навыков будущего специалиста (коммуникативных, информационных, аналитических, инструментальных и др.) для решения широкого круга задач и проблем осваиваемого труда.

Моделирование всех типов связей, в которые включается иноязычная речь, позволяет обучать иностранному языку как социально-профессиональному деятельностному феномену, овладеть им не только на уровне значений, но и личностных смыслов в результате взаимодействия вербальной «настройки» с лингвокогнитивным «базисом» [187]), «вплетенным» в технологию осваиваемой деятельности.

Педагогический эксперимент по реализации модели интегративно-контекстного обучения проводился В. Ф. Тенищевой на судоводительском факультете МГА им. адм. Ф. Ф. Ушакова и затрагивал все звенья педагогической системы: цели обучения и воспитания, содержание, формы, методы, средства обучения и контроля, деятельность преподавателя и студентов (структура педагогической системы изображена на рис. 3, с. 96).

Приведем некоторые данные по результатам сдачи студентами государственных экзаменов (2006 г.), в которые, кроме традиционных вопросов, включались разбор конкретной навигационной ситуации и работа в деловой игре на навигационном тренажере. Будущие судоводители (116 чел.) показали по ряду параметров достаточно высокий уровень подготовки по использованию иностранного языка в профессиональных ситуациях. Средний балл успеваемости составил 4,4; 97,4 % выпускников считают себя готовыми к операторской деятельности в ситуациях иноязычного общения; свою языковую подготовку они в среднем оценили в 7,4 балла по девятибалльной шкале.

Как показал проведенный В. Ф. Тенищевой многолетний эксперимент, основой формирования иноязычной компоненты профессиональной компетенции будущего специалиста является не только языковой материал и виды речевой деятельности, но и моделируемые технологические процессы профессиональной деятельности, где иностранный язык выступает в функции средства ее регуляции. В этих условиях достигается содержательная интеграция моделируемой профессиональной и реальной учебно-коммуникативной деятельности обучающихся на иностранном языке.

В результате имеет место «связывание» профессионально-предметных, иноязычных речевых и социокультурных умений по отра-

жению ситуаций иноязычного общения, профессиональных мотивов и показателей эмоционально-волевой сферы в общую профессиональную компетенцию студента как его профессионально важное качество, обеспечивающее готовность к будущей инженерной деятельности. Важен также вывод о важности моделирования в учебной деятельности не только предметного и социального, но и психологического содержания труда специалиста [181].

Исследование Ю. В. Масловой, проведенное с опорой на теорию контекстного обучения, посвящено проблемам подготовки учителя иностранного языка в педагогическом вузе, способного во многом отказаться от педагогических стереотипов и проектировать развивающую социально-культурную среду [129].

В опытно-экспериментальном исследовании содержание обучения представлено не только в логике лингвистического строя иностранного языка, но и в логике будущей профессиональной педагогической деятельности. Отбор содержания обучения производился в соответствии с основной целью подготовки учителя иностранного языка — выполнение им обобщенных педагогических функций с помощью входящих в эти функции умений. Основными среди них Ю. В. Масловой определены коммуникативная, культурологическая, организационная. Знания, входящие в состав содержания обучения, выступают при этом средством регуляции динамически моделируемой профессиональной деятельности. Тем самым акцент в деятельности студента смещается с учебной информации на ситуацию практического действия, а учебная информация становится ориентировочной основой, обретает статус профессионального знания.

В работе Ю. В. Масловой показано, что для успешного выполнения учителем иностранного языка основных функций в содержании образования должны быть представлены лингвистический, социокультурный и психологический компоненты его будущей профессиональной деятельности. В них реализуются все компоненты содержания образования, по И. Я. Лернеру: знания, умения и навыки, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностных отношений к действительности [120]. Акцент делается на два последних компонента — опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностных отношений, поскольку именно они задают движение деятельности студента от собственно учебной к профессиональной.

Основной единицей развертывания содержания контекстного обучения иностранному языку выступила социальная проблемная

ситуация, требующая от студента для ее разрешения продуктивного мышления и придающая усваиваемому материалу целостность, системную организованность и личностный смысл. При этом ведущими формами организации учебной деятельности являются совместные, коллективные, которые наиболее органичны для овладения компетентностью в иноязычном общении, адекватны ей, позволяют студентам наиболее продуктивно обмениваться результатами своего труда, согласовывать свои интересы, взаимодействовать и общаться.

Основные выводы, сформулированные в исследовании Ю. В. Масловой, состоят в следующем. Формирование обобщенных профессиональных функций будущего учителя — организационной, коммуникативной и культурологической — как основная цель его подготовки в педвузе предполагает выделение адекватных этой цели содержания и форм организации учебной деятельности студентов; продуктивное развитие профессионально значимых иноязычных умений и навыков может быть обеспечено при использовании технологий контекстного обучения, в котором моделируется предметное, социальное и психологическое содержание профессионально-педагогической деятельности будущего учителя иностранного языка [129].

В исследовании Е. Г. Труновой определялись возможности использования контекстного подхода в формировании у будущего учителя иностранного языка невербального компонента педагогического общения. Как известно, всякое общение структурно состоит из трех сторон: *перцептивной* (восприятие партнерами друг друга), *коммуникативной* (взаимообмен информацией) и *интерактивной* (взаимодействие в ходе совместной деятельности) и два компонента — *вербальный* и *невербальный*. В психологической литературе можно найти мнение о том, что смысл любого высказывания человека на три четверти определяется его невербальными компонентами [183].

В то же время в школе, колледже, вузе обучение невербальному компоненту иноязычного, да и любого другого, общения практически отсутствует. В лучшем случае о нем информируют обучающихся, но и только. Вообще, как отмечает Е. Г. Трунова, в течение многих лет иностранный язык в школе рассматривался как второстепенный, трудный, подлежащий пассивному усвоению, а часто и бесполезный учебный предмет. В обучении основной акцент делается на чтении с последующим переводом прочитанного; по сути, это обучение мертвому языку, подобному латыни. Очевидно, что навыки невербального общения необходимы и в профессиональной деятельности учителя иностранного языка.

Немалое число педагогов и психологов ратуют, пишет Е. Г. Трунова, за овладение будущими педагогами невербальной стороной общения, однако практическое воплощение данной идеи проходит не весьма успешно. Большая часть работ посвящена описательной характеристике невербальных единиц, классификации их видов и функций, существенно меньшая – прикладным вопросам обучения невербальным средствам общения. Это и побудило автора разработать технологию обучения будущих учителей иностранного языка невербальному компоненту педагогического общения с опорой на теорию и технологии контекстного обучения.

В опытно-экспериментальном исследовании Е. Г. Труновой проверялась гипотеза о том, что использование контекстного подхода к профессиональной подготовке учителя иностранного языка обеспечит продуктивное формирование невербального компонента иноязычного педагогического общения (как совокупности невербальных средств, используемых в профессиональной деятельности) при следующих условиях:

- воссоздании в учебной деятельности студентов контекста профессиональной деятельности учителя и социокультурного контекста общения носителей языка, представленного единством вербальных и невербальных средств;
- организации обучения невербальным средствам педагогического общения в органичном единстве с вербальными;
- в объединении в процессе обучения кинетических, проксемических, такесических средств невербального общения с акцентом на обучение основным группам жестов, соотносимых с основными умениями педагогического общения [183].

В процессе эксперимента решались два основных блока задач: теоретический и практический. В теоретический блок вошли следующие задачи:

- расширение представлений студентов о невербальном компоненте общения как одном из составляющих коммуникативного процесса и его роли в эффективной коммуникации;
- знакомство с национально-культурной спецификой невербальных средств общения (на примере иностранного и родного языков), сравнительный анализ невербальных средств общения в двух языках;
- расширение знаний будущих учителей о невербальных средствах общения как компоненте педагогической техники, а также их

влиянии на результаты учебно-познавательной деятельности учащихся.

Решение задач *практического блока* предполагало:

- совершенствование, коррекцию и обогащение индивидуально-невербального репертуара личности, развитие способности сознательно выбирать и использовать невербальные средства общения, адекватные коммуникативной ситуации, социокультурному контексту общения (на родном и иностранном языках);
- развитие социально-перцептивной наблюдательности, совершенствование перцептивных умений по оценке эмоционального состояния собеседника, конгруэнтности его невербального поведения и т. п.;
- совершенствование навыков использования невербальных средств общения для межличностного воздействия и регуляции отношений в сфере бытового и профессионального общения;
- развитие умения гармоничного использования невербальных средств в комплексе с речевыми средствами;
- развитие умения оценивать собственное невербальное поведение и невербальное поведение коллег.

Невербальный иноязычный материал, подлежащий усвоению и, соответственно, вошедший в содержание экспериментальных занятий, отбирался Е. Г. Труновой исходя из национально-культурной специфики невербальных средств общения, а также функций, реализуемых невербальными средствами в педагогическом процессе. Соответственно, преимущество отдавалось невербальным единицам с четко выраженной национально-культурной спецификой, значения которых без специального толкования понятны лишь носителям языка, и невербальным единицам, употребление которых целесообразно с точки зрения эффективного педагогического общения.

Разработанная автором технология контекстного обучения обеспечивает овладение будущими учителями иностранного языка невербальными средствами иноязычного педагогического общения посредством:

- включения в содержание обучения учебной информации, отражающей невербальный компонент иноязычного педагогического общения;
- организации овладения невербальным компонентом иноязычного общения в органичном единстве с вербальным;
- моделирования в учебной деятельности студентов социокультурного контекста использования изучаемого языка его носителя-

ми и контекста профессиональной деятельности учителя иностранного языка.

Из трех базовых форм контекстного обучения были выбраны две: собственно учебная деятельность (обычные практические занятия по иностранному языку) и квазипрофессиональная деятельность (ролевая, деловая игра). В этих базовых формах были использованы разработанные Е. Г. Труновой семиотическая, имитационная и социальная обучающие модели, с помощью которых развертывалось содержание иноязычной подготовки педагога [183].

Эффективность предложенной технологии контекстного обучения невербальным средствам общения проверялась посредством сравнения оценок невербальной выразительности студентов экспериментальной и контрольной групп до и после формирующего эксперимента, который представлял собой практическую реализацию описанных обучающих моделей. Результаты экспериментальной проверки показали значительный рост невербальной выразительности студентов экспериментальной группы, в то время как показатели студентов контрольной группы остались практически без изменения.

Таким образом, результаты экспериментального исследования Е. Г. Труновой показали, что технологии контекстного обучения с успехом могут использоваться в сфере высшего иноязычного образования для формирования профессионально значимых навыков невербального общения, входящих в компонентный состав профессиональной компетенции учителя иностранного языка [183].

Исследование Л. М. Калугиной проводилось совсем на другом материале: в условиях профильного лагеря английского языка (ПЛАЯ) как одной из форм дополнительного образования школьников. ПЛАЯ представляет собой образовательное пространство, где задается множество отношений и социокультурных связей, осуществляется деятельность по формированию у школьников знаний, умений, навыков в области английского языка и англоязычной культуры; это неформальное объединение людей в целях общения на иностранном языке в различных контекстах деятельности – предметном и социокультурном [82].

Проверялась гипотеза о том, что педагогические возможности комплекса форм и методов организации образовательного процесса школьников в ПЛАЯ в наибольшей мере обеспечиваются при выполнении следующих условий: выбора адекватных целям и содержанию образования форм и методов организации жизни и дея-

тельности школьников; моделирования в образовательном процессе предметного и социокультурного контекстов деятельности носителей иностранного языка с учетом возраста и уровня языковой подготовки школьников; использования школьниками иностранного языка как средства их коммуникативной деятельности.

Реализация основной цели образования школьников в ПЛАЯ – овладение языковой и национальной культурой Великобритании – предполагала создание педагогических и организационных условий, в которых детям не просто передаются те или иные знания, формируются частные, слабо связанные между собой умения и навыки, а с помощью всей системы традиционных и новых педагогических технологий моделируется, воссоздается и тем самым усваивается обучающимися целостное содержание реальной языковой деятельности посредством задания ее предметного и социокультурного контекстов.

Основными принципами организации деятельности ПЛАЯ по приобщению к языковой и национальной культуре Великобритании выступили: принцип совместной деятельности участников профильного лагеря; принцип моделирования социально-культурного содержания деятельности школьников с целью их «погружения» в языковую среду; принцип активности личности ребенка в разнообразных видах деятельности при ведущей роли педагога; принцип самоорганизации деятельности участников ПЛАЯ, участие в разработке и развитии школьниками содержания и процесса деятельности профильного лагеря; принцип ситуативности, моделирования различных педагогических ситуаций и самостоятельный поиск членами ПЛАЯ альтернативных творческих вариантов решения проблем в контексте разворачивающейся ситуации; принцип самореализации участников, реализации возможностей личностного преобразования через преодоление ролевой зависимости, относительной ограниченности и замкнутости общения и выбор каждым участником своей позиции в организуемых педагогических ситуациях; принцип формирования традиций ПЛАЯ, системы нравственных отношений и ценностей, которые определяют «лицо» профильного лагеря.

Условиями эффективной организации жизнедеятельности ПЛАЯ выступили: разнообразие форм деятельности, их выразительность и занимательность, актуальность и новизна обсуждаемых проблем, разнородность и разновозрастность состава участников, личностная позиция каждого участника, возможность обсуждать и от-

стаивать собственное мнение, сочетание самостоятельности и инициативы с направляющей ролью педагогического состава.

В результате проведенного опытно-экспериментального исследования Л. М. Калугина сформулировала следующий основной вывод. Реализация контекстного подхода к организации образовательного процесса в ПЛАЯ позволяет: моделировать предметно-речевые и социокультурные ситуации, в которых иностранный язык выступает средством коммуникации в учебном и неформальном общении школьников, педагогов и тем самым усваивается на смысловом уровне; проектировать комплекс дидактических форм и методов, адекватных целям и содержанию образования; приобщать школьников не только к языковой, но и к национальной культуре [82].

Исследование О. А. Шевченко касалось проблемы создания учебника иностранного языка контекстного типа и проводилось в техническом вузе – Старо-Оскольском филиале Московского института стали и сплавов (технологическом университете) [193]. Автор отмечает два важных обстоятельства:

- учебнику принадлежит ведущая роль в качестве средства обучения;
- каждому типу обучения должен соответствовать свой тип учебника.

Так, в учебнике для традиционного обучения изложены основы науки, зачастую без всяких указаний, как их усваивать. В учебнике программированного типа, напротив, задается программа усвоения представленного в нем материала. Учебник для проблемного обучения должен строиться как сценарий порождения и развертывания мышления. И если в традиционном обучении к учебнику прилагается задачник, то проблемное обучение должен сопровождать «проблемник». Кстати, проблемное обучение не стало особым типом обучения, в том числе и потому, что не создан адекватный его сути учебник.

Согласно О. А. Шевченко, *учебник контекстного типа* (далее – УКТ) представляет собой педагогическую подсистему целостной системы обучения данному предмету, созданной в соответствии с принципами контекстного обучения и моделирующей с помощью текста, контекста и подтекста профессиональную деятельность будущего специалиста в ее предметном и социальном аспектах [193].

В таком учебнике *текст* представлен речевым материалом, подлежащим усвоению, *контекстом* выступает будущая профессиональная деятельность, а *подтекстом* – ценностные ориентации,

личностные установки, социальные отношения взаимодействующих субъектов: преподавателя и студентов, студентов между собой. Под социальными отношениями понимаются как отношения субъектов образовательного процесса, так и те отношения, в которые студент будет вступать как полноправный член общества и как будущий специалист. Знания, умения, навыки, компетенции, изложенные или описанные в учебнике, усваиваются наложенными на канву будущей профессиональной деятельности.

Контекстами содержания обучения в УКТ являются следующие: *социокультурный*, *лингвистический* контекст учебного предмета (иноязычного текста), *дидактический* (контекст учебно-педагогического взаимодействия, образовательной среды) и контекст *личностной значимости* содержания образования [193].

Текстовое содержание контекстного обучения проектируется с учетом ряда требований: *семиотических* – к организации знаковой информации; *научных* – учебный предмет должен системно отражать фундамент науки; *психолого-дидактических*, определяющих удобство работы с учебным материалом и адекватность его усвоения; *профессиональных* – в учебных моделях должно быть представлено предметно-технологическое содержание профессиональной деятельности, осуществляемой на иностранном языке.

Основными характеристиками УКТ, наряду с общими характеристиками учебников для других типов обучения, являются:

- представление содержания учебного предмета сообразно отмеченным выше логикам: содержания науки, познавательной деятельности обучающегося, преподавательской деятельности педагога, будущей профессиональной деятельности;
- структурирование учебного материала как сценария диалогического взаимодействия субъектов процесса обучения;
- отражение в содержании учебника целостного – предметного и социального – содержания будущей профессиональной деятельности;
- обеспечение средствами учебника единства целей обучения и воспитания будущего специалиста.

Что касается содержания УКТ, то при формулировании требований к критериям его отбора О. А. Шевченко исходила из следующих принципов контекстного обучения: а) последовательного моделирования в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалиста, включающее учебную, квазипрофессиональную и учебно-

профессиональную деятельность студентов; б) проблемности содержания обучения и его развертывания в образовательном процессе.

Критериями отбора *иноязычного содержания в контексте профессии* по направлению подготовки специалиста (бакалавра, магистра) являются:

- целевой характер материала;
- использование максимально возможного объема аутентичного материала;
- терминологическая точность;
- высокий уровень профессиональной ориентированности лексики;
- обоснованность и адекватность языкового материала реальной профессиональной действительности;
- последовательное и системное «погружение» в будущую профессиональную деятельность;
- отработка грамматики иностранного языка на понятных и профессионально близких обучающимся примерах;
- функциональность, техническая содержательность учебных текстов и сопровождающей наглядности;
- использование типовых производственных проблемных ситуаций и проблемных заданий;
- обращение внимания в процессе обучения английскому языку на наличие американского эквивалента, более широко используемого в языковой практике;
- отражение в иноязычном содержании УКТ тематики общенаучных (физики, химии, сопротивления материалов и т. п.) и специальных дисциплин, что способствует установлению реальных межпредметных связей.

Критериями отбора в УКТ *содержания социокультурного плана* в исследовании О. А. Шевченко определены следующие:

- высокая информативная ценность учебного материала;
- адекватность языкового содержания тому, который используется современными носителями иностранного языка;
- учет речевого и социокультурного опыта студентов, опора на их родной язык и культуру;
- возможность оценки явлений, помогающих будущему специалисту ориентироваться в нормативных/ненормативных ситуациях межкультурного общения с учетом принципа сопоставления лингвокультур;
- побуждение к критическому осмыслению культуры страны изучаемого языка и ее социальных условий;

- соответствие решения комплекса языковых, речевых, коммуникативных задач и проблем профессиональным потребностям обучающегося.

Некоторые из перечисленных критериев, скажем, широкое использование аутентичных материалов, могут быть представлены в обеих названных группах. Ведь наряду с такими компонентами учебника, как лингвострановедческие комментарии, изобразительные материалы и т. п. аутентичные тексты различных видов и жанров являются носителями лингвокультурных связей.

Реализация принципа единства обучения и воспитания личности профессионала в контекстном обучении получает особое значение, пишет О. А. Шевченко, когда речь идет об обучении иностранному языку в вузе. УКТ должен нести воспитательную нагрузку, поэтому критериями отбора *содержания воспитательного плана* выделены следующие:

- помощь в лучшем осознании студентом себя как личности, своего места и роли в обществе;
- развитие потребности в непрерывном образовании, проектировании своего жизненного пути;
- обогащение адекватной современному уровню знаний картины мира у студента;
- развитие коммуникативной культуры человека, будущего специалиста;
- позитивное влияние на формирование толерантности и эмпатических способностей студента;
- культуроведческое обогащение личности обучающегося.

Реализация в УКТ принципов адекватности форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования и ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой) предполагают выбор адекватных целям и содержанию *форм организации деятельности студентов*. Ведущими в контекстном обучении являются групповые (коллективные) и парные формы (в зависимости от ситуации, материала и т. п.), используются также индивидуальные и групповые формы — все в зависимости от целей и содержания образования.

В УКТ представлены типичные коммуникативные задачи и ситуации, связанные с профессиональной деятельностью и предполагающие использование типичных для таких ситуаций лексики и

грамматики. Имеет место постановка значимых для студентов как будущих специалистов конкретных коммуникативных задач и проблем в сфере живого общения, а не только чтения, как этот традиционно принято.

В заданиях учебника должно быть предусмотрено соотнесение грамматического и лексического материала с возможными ситуациями (или компонентами ситуаций) его употребления в профессиональной сфере, что обеспечивает готовность к использованию материала в реальных речевых ситуациях. Коммуникативные задания (обменяйтесь мнениями со студентами, обсудите, объясните партнеру, задайте ему вопросы и ответьте на его вопросы, объясните в письменной форме правила и т. п.) обеспечивают коммуникативную направленность учебника.

Одними из богатых по своим образовательным возможностям (обучение и воспитание в единстве) форм квазипрофессиональной деятельности являются игровые формы — ролевые и деловые, сценарии которых должны быть достаточно широко представлены в УКТ. Деловую игру полезно использовать на итоговом занятии по крупному разделу содержания обучения в качестве, с одной стороны, средства контроля, а с другой — интеграции полученных при усвоении содержания разных учебных предметов знаний, умений, навыков, компетенций.

Результаты исследования О. А. Шевченко убеждают, что контекстный учебник, необходимый для реализации научных положений и принципов теории контекстного обучения, принципиально отличается от разработанных для других типов обучения. И его не так просто создать без привлечения специалистов из выпускающих кафедр и сфер профессионального труда («работодателей»), где, как предполагается, будут работать выпускники вуза.

* * *

В предыдущем разделе книги на материале целого ряда исследований показано, что в контекстном обучении студент с самого начала занимает деятельностную позицию, включает весь потенциал своей творческой активности. Усвоение иноязычного содержания осуществляется в контексте разрешения будущих профессиональных ситуаций — предметных и социальных. Активность студентов носит как индивидуальный, так и коллективный характер, они приобретают опыт использования учебной информации, составляющей

содержание обучения, в функции средства регуляции предстоящей деятельности. В контекстном обучении студент имеет реальные возможности проявления интеллектуальной инициативы, целеприятия, целеполагания и целеосуществления, перехода из позиции потребителя готовой учебной информации в позицию творца своих знаний.

Цель следующей главы – на материале опытно-экспериментального исследования в техническом военном вузе, Серпуховском военном институте ракетных войск стратегического назначения (СВИ РВСН), дать читателю систематическое и подробное представление о технологии проектирования и реализации целостной модели контекстного обучения иностранному языку.

Глава 3

МОДЕЛЬ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

3.1. Дидактическая модель организации контекстного обучения иностранному языку

При проектировании, организации и осуществлении контекстного, как и любого другого, обучения нужно иметь в виду, что целостная педагогическая система имеет свою структуру (рис. 3), которую, как ни странно, нельзя найти ни в одном учебнике педагогики [38].



Рис. 3. Структура педагогической системы

Примечание: Пунктиром обозначены обратные связи, а между деятельностью преподавателя и студентов в контекстном обучении они взаимнообратные

На рисунке видно, что образовательный процесс — это взаимосвязанные деятельности преподавателя и студента, студентов между собой. Педагогическое управление здесь совместное, типа сотрудничества и диалогического общения, предполагающее согласование целей совместной деятельности. Студент может и должен быть в той же мере активным, что и преподаватель: ставить цели и организовывать процесс их достижения, запрашивать информацию из любых источников, включая преподавателя, ставить перед ним проблемные вопросы и т. п.

Содержание, формы, методы и средства обучения выступают своего рода посредниками между деятельностью преподавателей и студентов, причем они также взаимосвязаны: использование какого-то средства требует изменения содержания или хотя бы его структуры, изменение содержания — формы и т. п.

Общие сравнительные характеристики структурных звеньев педагогической системы в случае традиционного и контекстного типов обучения приведены в Табл. 4.

Таблица 4

**Общие характеристики
традиционного и контекстного типов обучения в вузе**

Характеристики	Тип обучения	
	Традиционное	Контекстное
Общие принципы обучения	Сознательности, систематичности и последовательности, наглядности, от простого к сложному, доступности, прочности, связи теории и практики, групповой работы и учета индивидуальных особенностей студентов	Обеспечения личностного включения студента в процесс учения; моделирования в учебной деятельности содержания, форм и условий профессиональной деятельности; проблемности содержания обучения и его развертывания в образовательном процессе; адекватности форм учебной деятельности студентов целям и содержанию образования; ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса; обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий; единства обучения и воспитания личности профессионала

Продолжение таблицы 4

Характеристики	Тип обучения	
	Традиционное	Контекстное
Основная цель обучения	Усвоение суммы знаний, умений, навыков из дисциплин, определенных учебным планом	Овладение целостной профессиональной деятельностью, знаниями как средством ее осуществления
Содержание обучения	Отражает содержание и логику научных дисциплин, ориентирует студентов на прошлое, отсылает к известным образцам знания и опыта	Отражает содержание и логику научных дисциплин вместе с содержанием и логикой усваиваемой профессиональной деятельности, задает пространственно-временной контекст «прошлое—настоящее—будущее»
Способы представления содержания обучения	Непротиворечивая, «известная» учебная информация; задания и задачи, содержащие необходимые и достаточные данные и условия для их решения по образцу	Сочетание известной и проблемно представленной учебной информации, стандартных и проблемных заданий, задач и ситуаций, требующих самостоятельного мышления студента
Организационные формы	Академические («искусственные»)	Адекватные целям и содержанию обучения, отражающие формы реальной профессиональной деятельности
Формы и методы контроля	Направлены на оценку уровня усвоения знаний, умений, навыков	Направлены на оценку хода и результатов формирования целостной профессиональной деятельности
Средства обучения и контроля	Выбираются исходя из логики развертывания учебного материала, логики технического устройства, или случайным образом	Выбираются исходя из логики учебно-познавательной деятельности студента, особенностей учебного материала и предпочтений преподавателя

Продолжение таблицы 4

Характеристики	Тип обучения	
	Традиционное	Контекстное
Методическое обеспечение процесса обучения и контроля	Ориентировано на организацию индивидуальной деятельности студентов, усвоение образцов	Обеспечивает организацию совместной деятельности и общения, побуждает студентов к альтернативным индивидуальным и совместным решениям
Тип учебно-познавательной деятельности студента	Репродуктивная, направленная на усвоение готовых знаний; «школа памяти»	Поисковая, продуктивная, направленная на порождение субъективно новых знаний; «школа мышления»
Мотивация учебно-познавательной деятельности	Доминирование мотивации достижения («успешно сдать зачеты, экзамены»)	Сочетание познавательного интереса и мотивации достижения, познавательной и профессиональной мотивации
Диагностика личности студента, учебной группы	Стихийная, фактически отсутствует	Выявление индивидуально-психологических свойств и качеств личности, ее умственных возможностей; оценка уровня развития учебной группы
Управление познавательной деятельностью студентов	Прямое, по типу «субъект-объект», доминирование функций контроля	Косвенное, совместное – в сотрудничестве и диалогическом общении преподавателя и студентов
Воспитательный компонент образовательного процесса	Явно не выражен, фактически «отвязан» от процесса обучения	Обусловлен необходимостью подчинения нравственным нормам отношений субъектов образовательной и будущей профессиональной деятельности в совместных, коллективных формах контекстного обучения

В таблице указаны общие отличия контекстного обучения от традиционного, пока без учета специфики обучения иностранному языку в техническом вузе. Прежде чем изложить конкретные характеристики контекстного обучения, обеспечивающие формирование у студентов профессионально направленной иноязычной речевой деятельности, сформулируем основные педагогические условия организации их учебно-познавательной деятельности.

Ситуация порождения речи – родной, а тем более иноязычной – представляет собой сложнейшую деятельность. Для говорящего, пишущего, слушающего или читающего это всегда проблемная ситуация. Нужно сформулировать собственную мысль, выбрать для ее выражения адекватные вербальные и невербальные средства, соотнести их уместность со своей оценкой собеседника, спрогнозировать его возможный ответ, понять мысль партнера, повлиять на него в нужном направлении и т. п.

Как и всякая другая, коммуникативная деятельность побуждается вполне определенными потребностями и мотивами. Она может быть либо самостоятельным видом деятельности, либо средством реализации какой-то другой, в нашем случае – будущей профессиональной деятельности студента, что предполагает необходимость владения профессиональной лексикой и вполне определенными представлениями о содержании, ситуациях и технологиях профессиональной деятельности.

В свою очередь, поскольку такое содержание традиционно «рассыпано» по многим учебным дисциплинам, возникает необходимость ориентации на межпредметные связи между ними и курсом иностранного языка.

Будучи социокультурным феноменом, иноязычная речевая деятельность реализуется в рамках принятых в социуме и в данном профессиональном сообществе нравственных, этических и этикетных норм; предполагает принятие другого человека как личности и т. п. Таким образом, речевая деятельность несет в себе огромный не только обучающий, но и воспитывающий потенциал (зачастую важно не то, о чем и что говорится, а как говорится).

Известно: то, что не используется в деятельности человека, быстро забывается. Перефразируя известную поговорку, можно сказать: ничто так трудно не усваивается и так легко не забывается, как иностранный язык. Поэтому процесс приобщения к нему должен быть непрерывным.

Все сказанное означает, что обучение иностранному языку, если мы хотим, чтобы оно было эффективным, должно в педагогически оправданной форме моделировать реальные ситуации речепорождения и коммуникации. На этом, собственно, основан коммуникативный подход к обучению, с которым в этом смысле у контекстного обучения есть много общего.

В комплекс **педагогических условий** реализации модели контекстного обучения профессионально направленной иноязычной речевой деятельности студентов в опытно-экспериментальном обучении мы включили следующие.

1. Этапы развертывания модели контекстного обучения должны отражать идею непрерывности формирования иноязычной речевой деятельности будущего военного инженера, воплощать принцип преемственности содержания обучения и уровней развития иноязычной компетентности обучающихся.

2. Содержание обучения профессионально направленной иноязычной речевой деятельности выбирается исходя как из лингвистического строя иностранного языка, так и из содержания профессионального общения военных специалистов по направлению их подготовки в вузе, что предполагает установление межпредметных связей иностранного языка с другими учебными дисциплинами.

Отражение в содержании иноязычного обучения внутренних связей между лингвистическими, техническими, эстетическими, историко-философскими, психологическими и другими аспектами способствуют не только системно-контекстному представлению этого содержания, но и преодолению традиционного технократизма обучения, воспитанию духовно и интеллектуально развитой личности будущего специалиста.

3. Ведущей формой иноязычного содержания должны выступать коммуникативные проблемы, а не только задания или задачи, очищенные от всего «случайного» и выполняемые по образцу. Основной умения студента формулировать и разрешать проблему и одновременно основой проявления этого умения является вербализация постановки проблемы, ее проговаривание.

4. Овладение студентами профессионально направленной иноязычной речевой деятельностью, формирование иноязычной компетентности специалиста возможно в условиях не только собственно учебного, но, прежде всего, квазипрофессионального и учебно-профессионального диалогического общения.

5. В структурах общения «преподаватель—студент», «преподаватель—студенты», «студент—студент» и т. п. должно быть организовано равнопартнерское взаимодействие как субъектов образовательного процесса, построенное по нравственным нормам гуманистических отношений между людьми.

6. Комплекс педагогических технологий контекстного обучения выбирается исходя из принципов адекватности форм учебной деятельности студентов целям и содержанию образования, обоснованного сочетания новых и традиционных форм и методов обучения, ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса.

7. В обучении создаются психологические условия, обеспечивающие положительный эмоциональный фон занятий и личностную включенность студентов в образовательную деятельность: равное с преподавателем право на активность, поддержка их интеллектуальной инициативы и самостоятельности, воздержание от традиционных отрицательно окрашенных оценочных суждений или формальных отметок за тот или иной результат действий обучающегося и т. п.

8. Познавательная и профессиональная мотивация учебной деятельности курсантов, ситуативно порождаемая при разрешении коммуникативных проблемных ситуаций, должна органично дополняться мотивами достижения. Для повышения мотивации познавательной и профессиональной деятельности целесообразно также создание творческих групп обучающихся.

9. Необходимым условием организация самостоятельной работы курсантов как одной из форм контекстного обучения должно стать развитие у них умений учиться: вести поиск необходимой информации, определять исходные данные, проводить их анализ, выдвигать и проверять гипотезы, вести диалог, слушать, слышать и учитывать позицию партнеров, принимать согласованные совместные решения и т. п.

Можно привести следующую *обобщенную схему* системного анализа коммуникативной ситуации, задания, задачи или проблемы, которой должны руководствоваться курсанты в нашем опытно-экспериментальном обучении:

- анализ исходных данных и структуры ситуации; выделение объективных связей компонентов ситуации;
- установление существенных и второстепенных связей;
- выбор варианта решения и его особенности.

10. Учет индивидуально-психологических особенностей и познавательных возможностей студентов, в частности, при определении объема рекомендуемого дополнительного к программному учебному материала.

11. Опора студентов на образное представление воспринимаемой иноязычной информации, свое творческое воображение при выполнении системы специально разработанных нами творческих заданий. При их разработке мы учитывали тот известный факт, что достижения в науке, технике и искусстве часто обусловлены человеческим воображением, художественно-эстетическим отражением деятельности (Г. С. Альгшуллер, Б. М. Кедров, Я. А. Пономарев и др.).

Так, при изучении английских фразеологизмов (устойчивых оборотов речи, дословно не переводимых на русский язык) студентов просили интерпретировать их прямой и переносный смысл в самостоятельно выбранной художественной форме – рисунка, рассказа, стихотворения, игровой сценки, музыкального фрагмента. Многовариантность подобного отражения смыслов фразеологизмов особенно важна для развития творческого мышления студентов.

12. Дидактически обоснованное использование компьютера, аудиовизуальных и других технических средств обучения и контроля.

13. При проведении учебных занятий по иностранному языку необходимо также опираться на собственный жизненный опыт обучающихся.

Комплекс перечисленных взаимосвязанных педагогических условий обеспечивает моделирование в контекстном обучении предметного, социального и психологического содержания усваиваемой студентами профессионально направленной иноязычной речевой деятельности.

Сама дидактическая модель контекстного обучения профессионально направленному иностранному языку в вузе состоит из четырех этапов, последовательно – с первого по пятый курсы – переходящих друг в друга, что составляет непрерывный процесс обучения (см. Табл. 5, с. 104–117). Описание этих этапов дано в следующих двух разделах книги.

Модель контекстного обучения иностранному языку студентов-курсантов

Этапы обучения	Темы занятий	Виды и формы занятий	Общепедагогические цели	Дидактические цели (формируемые иноязычные умения и навыки)
I ЭТАП (младшие курсы)				
I курс I семестр	1. Введение в изучение иностранного языка	Вводная лекция проблемного характера (ЛПХ).	– ознакомление курсантов с целями, содержанием и особенностями контекстной организации обучения иностранному языку;	
	2. Тема 1. Вводно-коррективный курс: «Обучение в военном вузе. Подготовка военных специалистов в России и странах НАТО»	10 практических занятий контекстного типа (ПЗ КТ); 8-е занятие проводится в форме самостоятельной работы (СР) курсантов под руководством преподавателя.	– стимулирование познавательной мотивации; – адаптация курсантов к условиям военного вуза – мотивация непрерывности изучения иностранного языка; – обеспечение преемственности лексико-грамматического материала в системе «школа–вуз»;	1. Повторение, закрепление и активизация фонетических навыков. 2. Овладение рецептивными и продуктивными лексическими и грамматическими навыками. 3. Формирование навыков ознакомительного и изучающего чтения. 4. Развитие механизмов восприятия иноязычных текстов (аудирование). 5. Развитие коммуникативной компетенции.
	3. Тема 2. «Из истории ракетостроения»	6 ПЗ КТ	– создание в учебной группе атмосферы взаимопонимания и взаимоподдержки, уважения к личности;	1. Формирование речевых умений: а) говорения-диалога: – процедуры знакомства; – начала, поддержания и окончания разговора; – обмена информацией;
	4. Тема 3. «Основы программирования»	6 ПЗ КТ	– гуманизация отношений субъектов образовательного процесса;	

Этапы обучения	Темы занятий	Виды и формы занятий	Общепедагогические цели	Дидактические цели (формируемые иноязычные умения и навыки)
I ЭТАП (младшие курсы)				
I курс	II семестр	5. Тема 4. «Летательные аппараты»	5 ПЗ КТ	<ul style="list-style-type: none"> – воспитания положительных качеств обучающихся; – формирование личности курсанта как гражданина и члена воинского коллектива; – воспитание патриотических чувств к вузу и выбранной профессии; – формирование познавательных и профессиональных мотивов и интересов; – овладение межпредметными связями; – развитие творческого (критического) мышления; – развитие общей культуры курсантов; – активизация личности будущего военного инженера; – реализация профессионально ориентированного обучения иностранному языку;
	6. Тема 5. «Электроника»	5 ПЗ КТ Ролевая игра (РИ) «Гиперболоид»	<ul style="list-style-type: none"> – использования речевых штампов этикета; – выражения мнения, интереса, огорчения и т. п. 	
	7. Тема 6. «Энергия сегодня и завтра»	7 ПЗ КТ РИ «Атомная энергия»		
	8. «Хотят ли русские войны?» ПЗ, посвященное Дню Памяти Великой Победы над фашизмом		2. Развитие навыков аудирования в ходе диалога и монолога: <ul style="list-style-type: none"> – понимание речевых штампов этикета; – понимание предметной информации в аудируемом тексте. 	

Этапы обучения		Темы занятий	Виды и формы занятий	Общепедагогические цели	Дидактические цели (формируемые иноязычные умения и навыки)
I ЭТАП (младшие курсы)					
I курс	II семестр	9. «Иностранный язык на службе военного специалиста»	ЛПХ (диалогическая форма)	– выработка способности к самостоятельному и совместному принятию решений; – достижение единства обучения и воспитания.	3. Развитие навыков перевода: – двустороннего перевода предложений и микротекстов; – применения на практике усвоенного лексико-грамматического материала.
		Зачет с оценкой	Зачет с оценкой		
II ЭТАП					
II курс	III семестр	10. Тема 7. «Система ракетного вооружения»	5 ПЗ КТ	– стимулирование познавательной мотивации; – воспитание положительных качеств обучающихся;	1. Развитие фонетических навыков. 2. Развитие способности воспринимать и понимать устные иноязычные тексты соответствующей трудности (аудирование). 3. Развитие навыков ознакомительного, изучающего, просмотрового, поискового чтения профессионально ориентированных текстов.
		11. Тема 8. «Классификация ракет и снарядов»	4 ПЗ КТ	– воспитание патриотических чувств к вузу и выбранной профессии;	
		12. Тема 9. «Компоненты баллистической ракеты»	4 ПЗ КТ Ролевая игра, СР курсантов под руководством преподавателя	– формирование познавательных и профессиональных мотивов и интересов;	

Этапы обучения	Темы занятий	Виды и формы занятий	Общепедагогические цели	Дидактические цели (формируемые иноязычные умения и навыки)
II ЭТАП				
II курс	III семестр	13. Тема 10. «Траектория баллистической ракеты дальнего радиуса действия» Для обучения курсантов иностранному языку по определенной специальности.	4 ПЗ КТ РИ, СР курсантов под руководством преподавателя «Запуск ракеты (выбор траектории)» 1 ПЗ на повторение Контрольная работа	4. Отработка речевых умений: 1) говорения-диалога: – ведения диалога-расспроса; – ведения диалога-побуждения; – обсуждения проблемных вопросов профессионального характера; – высказывания сомнения, согласия, несогласия и т.п. 2) говорения-монолог: – сообщения информации профессионального характера; – изложения положений с аргументацией; – объяснения, комментирования сообщаемой информации; – приведения примеров, иллюстрирования высказываемых положений.
		Зачет	Зачет	
	IV семестр	14. Тема 11. «Ядерное оружие (история создания)»	5 ПЗ КТ	

Этапы обучения	Темы занятий	Виды и формы занятий	Общепедагогические цели	Дидактические цели (формируемые иноязычные умения и навыки)	
II ЭТАП					
II курс	IV семестр	15. Тема 12. «Ядерное оружие. Поражающие факторы ядерного оружия»	5 ПЗ КТ РИ: Международный симпозиум «Ядерное оружие. Великое достижение или грех?», видеофильм «Оппенгеймер»	<ul style="list-style-type: none"> – выработка способности к самостоятельному и совместному принятию решений; – достижение единства обучения и воспитания. 	5. Развитие умений перевода: <ul style="list-style-type: none"> – осуществления двустороннего перевода микротекстов текстов; – применения на практике знания лексико-грамматических способов выражения понятий бытия, наличия, существования; пространства; движения, времени; качества и свойства; эмоционально-волевых интересов.
		16. Тема 13. «Головные части БР»	4 ПЗ КТ		
		17. Тема 14. «Баллистика»	4 ПЗ КТ		
		18. Тема 15. «Ядерная стратегия. Обнаружение ядерных взрывов»	3 ПЗ КТ		

Этапы обучения	Темы занятий	Виды и формы занятий	Общепедагогические цели	Дидактические цели (формируемые иноязычные умения и навыки)
II ЭТАП				
II курс	IV семестр	19. Лекция «Подведем итоги и наметим перспективы»	2 ПЗ КТ Лекция проблемного характера (диалоговая форма)	
		Экзамен	Экзамен	
III ЭТАП				
III курс	V семестр	1. Работа над новым научно-техническим текстом. Выполнение творческих заданий для развития умений ИРД.	1. Групповое установочное ПЗ, проводимое в условиях совместной деятельности и диалогического общения «преподаватель-курсант(ы)», «курсант-курсант(ы)». – развитие познавательной и профессиональной мотивации курсантов; – достижение единства обучения и воспитания; – овладение межпредметными связями; – активизация творческих возможностей курсантов;	Развитие навыков: 1) фонетических; 2) просмотрового и ознакомительного чтения; 3) устной речи: а) монологического высказывания; б) диалогической устной речи (использование речеоорганизующих штампов, запрос информации, согласие, несогласие, аргументация точки зрения).

Этапы обучения	Темы занятий	Виды и формы занятий	Общепедагогические цели	Дидактические цели (формируемые иноязычные умения и навыки)	
III ЭТАП					
III курс	V семестр	2. Тексты Charles Richter, <i>Inside Earth</i>	СР курсантов (чтение, аудирование)	– развитие самостоятельности в принятии решений;	1. Развитие навыков просмотрового и ознакомительного чтения; 2. Развитие навыков аудирования, аналитического понимания текста.
		3. Методический комплекс: А. Тексты <i>Earthquake waves, The Earth's Interior</i> В. Аудиозапись лекции <i>Seismology</i> (проблемные задания)	1. СР курсантов. 2. Совместная деятельность обучающихся. 3. Контроль результатов работы в форме пресс-конференции	– развитие способностей к самостоятельной работе; – развитие ориентации на профессию; – развитие индивидуальности курсанта;	Развитие навыков: 1) ознакомительного, поискового чтения; 2) аудирования: критического понимания текста. 3) устной речи: а) монолога, б) полилога (запрос информации, аргументация, обобщение и т. п.).
		4. Текст <i>An Introduction to Theory of Seismology (History)</i> (письменный/устный реферат, доклад)	1. СР курсантов. 2. Групповая работа. 3. СР курсантов под руководством преподавателя.	– достижение непрерывности и преемственности в овладении иностранным языком;	Развитие навыков: 1) просмотрового и ознакомительного, поискового чтения, 2) монологического высказывания.
		5. Видеофильм «Оппенгеймер», блок заданий	4. Контроль.	– развитие критического мышления;	

Этапы обучения	Темы занятий	Виды и формы занятий	Общепедагогические цели	Дидактические цели (формируемые иноязычные умения и навыки)	
III ЭТАП					
III курс	V семестр	6. Тексты <i>A. Popov, Marconi</i> 7. Лекция «Помехоустойчивое кодирование дискретных сообщений»	1. СР курсантов. 2. Контроль в форме пресс-конференции или круглого стола. 3. Лекция вдвоем (проблемная лекция, диалогическая форма общения).	– овладение исследовательскими элементами в учебной деятельности; – развитие способностей анализа, синтеза, обобщения; – развитие эмоционально-ценностного отношения к иностранному языку и профессии;	Развитие навыков: 1) просмотрового и ознакомительного чтения, 2) монологического высказывания; 3) диалогического высказывания (использования речеорганизующих штампов, запроса информации, формул согласия, несогласия).
	VI семестр	1. Методический комплекс: А. Текст <i>A. Bell</i> В. Аудиоматериалы, задания к ним	1. СР курсантов по выполнению творческих заданий. 2. Совместная деятельность курсантов.	– овладение социально-нравственными аспектами общения;	1. Развитие навыков просмотрового и ознакомительного чтения. 2. Развитие навыков аудирования: – понимания информации профессионального характера; – оценки важности/новизны аудируемой информации;

Этапы обучения	Темы занятий	Виды и формы занятий	Общепедагогические цели	Дидактические цели (формируемые иноязычные умения и навыки)
III ЭТАП				
III курс VI семестр	С. Лекция «Многоканальная связь»	3. Контроль результатов работы курсантов в форме круглого стола. 4. Лекция вдвоем (проблемная лекция, диалогическая форма общения).	– развитие гуманистических отношений в учебной группе; – установление связи теории и практики; – самореализация курсантов в общении.	– установления логики изложения информации, связи между фактами; – обобщения фактов, формулирования выводов исходя из прослушанной информации. 3. Активизация речевых навыков ведения беседы на профессиональные темы в режиме диалога и монолога.
	2. Текст <i>Kinds and Locations of Earthquakes</i>	Совместная деятельность курсантов по выполнению проблемных заданий.		Отработка навыков всех видов чтения: – просмотрового, – ознакомительного, – изучающего, – поискового.

Этапы обучения	Темы занятий	Виды и формы занятий	Общепедагогические цели	Дидактические цели (формируемые иноязычные умения и навыки)
III ЭТАП				
III курс	VI семестр	3. Материалы международной конференции: <i>Acoustic Signals Monitoring the Environment: Underground, Ocean, Underwater</i>	1. СР курсантов. 2. Совместная деятельность курсантов под руководством преподавателя. 3. Семинар-дискуссия, пресс-конференция 4. Лекция вдвоем (проблемная лекция, диалогическая форма общения).	1. Отработка навыков всех видов чтения. 2. Развитие речевых навыков: – ведения диалога-расспроса; – перехода от темы к теме; – внесения пояснения, уточнения, дополнения к высказываниям; – высказывание сомнения, согласия, несогласия; – логичного и последовательного сообщения информации; – изложения своей точки зрения, ее аргументирования; – объяснения, комментирования сообщаемой информации; – подведения итогов, формулирование выводов; – приведения примеров; – логичного завершения отдельных частей сообщения, их увязывания.
		4. Лекция «Многоканальная связь»		

Этапы обучения	Темы занятий	Виды и формы занятий	Общепедагогические цели	Дидактические цели (формируемые иноязычные умения и навыки)
III ЭТАП				
IV курс	VIII семестр	<p>1. Тема: «Экология»</p> <p>1) Аудиозапись «Ядерное оружие»</p> <p>2) Видеофильм «Ядерное оружие. Первая атомная бомба в России»</p>	<p>1. Совместная с преподавателем работа курсантов.</p> <p>2. Пресс-конференция.</p>	<p>1. Развитие фонетических навыков.</p> <p>2. Отработка понимания иноязычного сообщения по специальности.</p> <p>3. Игнорирование помех при приеме профессионально значимой информации.</p> <p>4. Развитие навыков участия в беседе профессионального характера.</p> <p>5. Развитие навыков участия в дискуссиях, конференциях, при контактах с зарубежными коллегами.</p> <p>6. Развитие навыков работы с оригинальной (научной) литературой по специальности.</p> <p>7. Развитие навыков анализа текстовой информации, обобщения изложенных фактов, умений делать на их основе выводы на иностранном языке.</p>

Этапы обучения	Темы занятий	Виды и формы занятий	Общепедагогические цели	Дидактические цели (формируемые иноязычные умения и навыки)
III ЭТАП				
IV курс	VII семестр	2. Тема: «Радиотехнические и геофизические методы измерения параметров ядерного взрыва»	1. СР курсантов с научными статьями. 2. СР курсантов и преподавателя.	1. Развитие навыков работы с оригинальной научно-технической литературой по осваиваемой специальности. 2. Развитие навыков анализа статей, договоров, технической документации по профессии. 3. Развитие навыков монологического высказывания на профессиональные темы.
		3. «Технические средства измерения параметров ядерного взрыва»: 1) реклама; 2) статьи; 3) текст «Договора ДЗЯИ»		

Этапы обучения	Темы занятий	Виды и формы занятий	Общепедагогические цели	Дидактические цели (формируемые иноязычные умения и навыки)
III ЭТАП				
IV курс	VIII семестр	1. Видеофильм «Поражающие факторы ядерного взрыва» (методический комплекс)	1. СР курсантов. 2. СР курсантов под руководством преподавателя. 3. Лекция вдвоем (проблемная лекция, диалогическая форма общения).	1. Развитие навыков понимания информации, передаваемой иностранным коллегой. 2. Развитие умения игнорирования помех при приеме профессионально значимой информации. 3. Развитие навыков и умений монологической и диалогической речи на профессиональные темы. 4. Развитие умения извлекать профессионально значимую информацию при чтении научно-технической литературы.
		2. «Приборы для измерения поражающих факторов» (статьи, реклама).		
		3. «Международная система мониторинга» (лекция вдвоем).		

Этапы обучения	Темы занятий	Виды и формы занятий	Общепедагогические цели	Дидактические цели (формируемые иноязычные умения и навыки)
IV ЭТАП				
V курс IX семестр	<p>Квазипрофессиональная деятельность курсантов в процессе учебной деятельности. Деловая игра</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Подготовка к деловой игре (тактико-специальные учения) 1) комплекс методических заданий для подготовки; 2) сценарий деловой игры, ее цели; 3) роли и функции участников ДИ; 4) правила игры; 5) комплект игровой документации; 6) система оценивания. 	<p>Совместная деятельность курсантов и преподавателей в квазипрофессиональных ситуациях (профессиональном и социальном контекстах).</p>	<ul style="list-style-type: none"> – развитие познавательной и профессиональной мотивации курсантов; – достижение непрерывности и преемственности в овладении иностранным языком; – развитие эмоционально-ценностного отношения к иностранному языку и профессии; – овладение социально-нравственными аспектами общения; – установление связи теории и практики; – самореализация курсантов в общении. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Развитие умений диалогической и монологической речи на профессиональные темы. 2. Развитие умения использовать средства метакоммуникации. 3. Отработка навыков и умений понимания иноязычных сообщений коллег по вопросам профессиональной деятельности.

Примечание: Общепедагогические цели приведены без разбивки на этапы и семестры, поскольку они представлены во всей ткани образовательного процесса, построенного по контекстному типу.

3.2. Дидактические условия организации контекстного обучения иностранному языку на младших курсах

Несмотря на растущий престиж знания иностранного языка среди специалистов разных сфер деятельности, в том числе военной, у значительного количества первокурсников нет достаточного стремления активно овладевать им из-за слабой школьной подготовки. В данной ситуации большое значение имеет организация учебного процесса преподавателем, использование различных способов повышения познавательной мотивации. Многие в этом отношении зависят от использования современных педагогических технологий, приемов стимулирования творческих возможностей обучающихся, организации личностного общения и взаимодействия преподавателей со студентами.

Как показывает практика, первые два года обучения в вузе имеют очень важное значение для формирования личностных качеств будущего специалиста, раскрытия его творческих возможностей, приобщения к профессиональной деятельности. В этот период, как пишет О. Г. Ларионова, закладываются общие предпосылки освоения профессии в последующие годы: самостоятельность, критичность, работоспособность, интеллектуальные и эмоционально-волевые качества [112]. Студентам очень важно получить представление о своей будущей профессии уже в процессе изучения общенаучных дисциплин на первом–втором курсах, знать цели усвоения их содержания, место и роль в будущей профессиональной деятельности.

С позиций теории контекстного обучения значение иностранного языка в системе других учебных дисциплин также нельзя недооценивать, поскольку его изучение в этот период и на старших курсах – это не только возможности приобщения к культуре другого народа, но и дополнительное средство постижения основ выбранной профессиональной деятельности, развития не только познавательной, но и профессиональной мотивации.

В соответствии с разработанной авторами дидактической моделью контекстного обучения весь курс иностранного языка состоит из четырех взаимосвязанных этапов: I этап – первый курс; II этап – второй курс; III этап – третий и четвертый курсы; IV этап – пятый курс. Каждый из них имеет свои особенности, а в целом они обес-

печивают практическую реализацию принципа непрерывности в формировании иноязычной речевой деятельности курсантов-студентов (см. табл. 5, с. 104–117). Содержание и процесс их обучения с самого начала профессионально ориентированы и нацелены на формирование не только соответствующей лингвистической компетенции, но и на развитие гражданских, патриотических качеств, чувства гордости за избранную профессию. Рассмотрим подробно выделенные этапы.

1 этап

Составляющими модели контекстного обучения иностранному (в нашем случае – английскому) языку являются на этом этапе вводная лекция, практические занятия и самостоятельная работа курсантов под руководством преподавателя.

Вводная лекция проводится для студентов всех факультетов независимо от того, попадут они в наши экспериментальные группы или нет. В традиционном варианте такая лекция представляет собой преимущественно разговор о месте и роли иностранного языка в работе современного специалиста в условиях усиливающихся контактов с зарубежными специалистами. Цель нашей вводной лекции – раскрыть богатство языка как феномена иноязычной культуры и средства общекультурного и профессионального развития будущих специалистов, ознакомить их с педагогическими условиями овладения иностранным языком в контекстном обучении.

Вводная лекция строится с ориентацией на то положение теории контекстного обучения, согласно которому лекционная форма развивается от классически информационной до таких, где воссоздаются реальные формы взаимодействия специалистов, обсуждающих теоретические и практические вопросы. Сюда входят такие типы лекций, как проблемная, лекция-визуализация, лекция вдвоем, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция-пресс-конференция [25, 26, 34]. Использование таких лекций означает переход от простого восприятия студентом передаваемой преподавателем информации к активному освоению содержания обучения с включением теоретического мышления и всех других психических функций [34]. Возрастает роль диалогического взаимодействия и общения лектора и аудитории, усиливается значение социального контекста при формировании профессионально важных качеств личности будущего специалиста.

При выборе того или иного типа лекции учитываются особенности учебной дисциплины, ее содержание и конкретные цели каждого лекционного занятия. Вводная лекция носит проблемный характер: в ней реализован принцип проблемности при отборе и организации содержания учебного материала и при его развертывании в ходе лекции посредством организации общения диалогического характера со студентами. Нужно отметить, что чем выше степень диалогичности лекции, тем больше она приближается к проблемной, и тем выше ее ориентирующий, обучающий и воспитывающий эффекты [34].

В содержание вводной лекции включены неизвестные курсантам аспекты изучаемых языков, их происхождение, общность, различия, на которые специально обращается внимание курсантов в ходе лекции. Исторические справки, ссылки на притчу из Библии о происхождении языков в результате Вавилонского столпотворения, на генеалогическое древо языков вызывают живой интерес первокурсников. Преподаватель задает им заранее подготовленные информационные и проблемные вопросы, организуя диалогическое общение со студентами, и тем самым включает их в процесс обсуждения того или иного аспекта, отвечает на возникающие у них вопросы. Студенты обеспечиваются блоком раздаточного материала, соответствующего содержанию лекции и позволяющего им включиться в процесс познания, анализировать материал, задавать вопросы по ходу изложения материала лектором. Чаще всего слушатели интересуются наиболее эффективными способами изучения лексики, грамматики, овладения умениями и навыками перевода научно-технических текстов и устной речи.

Среди обучающихся обычно есть люди со знанием немецкого, французского и родных для них языков, и параллели, проводимые нами между различными языками, им доступны и интересны. Студенты принимают активное участие в обсуждении, делают умозаключения, высказывают свои гипотезы. В материалы лекций включены и краткие экскурсы в историю развития языков. Преподаватель обращается также к полученным в школе знаниям по истории народов, говорящих на германских и романских языках. Студенты нередко сами приводят примеры некоторых факторов, влиявших на развитие этих языков. Все это обуславливает их активное участие в раскрытии того, что язык — это своего рода живой организм, который развивается, обогащается, отражает исторические этапы развития человечества.

На вводной лекции раскрывается значение иностранного языка в успешной деятельности современного специалиста, студентов знакомят с требованиями образовательного стандарта, целями и задачами овладения иностранным языком, учебной программой, дается информация об особенностях организации и педагогических технологиях контекстного обучения, дидактических и технических средствах, включающих компьютеры и аудиовизуальные обучающие устройства. Преподаватель рассказывает также об организации и видах занятий во внеаудиторное время, о программе профессиональной лингвистической подготовки выпускника для получения дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

После вводной лекции обучающимся предлагается *вводно-коррективный курс*, состоящий из девяти практических занятий и одного занятия, организуемого в форме самостоятельной работы студентов под руководством преподавателя. Цели коррективного курса: активизация и систематизация знаний обучающихся по иностранному языку, полученных при усвоении школьной программы, развитие фонетических навыков, навыков перевода и устной иноязычной речи.

Практические занятия здесь и на протяжении всех остальных этапов проводятся по контекстному типу: содержание обучения английскому языку профессионально ориентировано и отражает предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности, поскольку учебная работа организуется в формах дискуссий, диалогического общения преподавателя со студентами и студентов между собой. В процессе такого общения они на профессионально-предметном материале решают коммуникативные задачи и проблемы.

Коррективный курс организуется в рамках темы 1. «Обучение в военном вузе. Подготовка военных специалистов в России и странах НАТО». Проводятся занятия по следующим темам:

1. Профессия – офицер.
2. Наш военный институт.
3. Я – курсант военного вуза.
4. Распорядок дня.
5. Мой друг – курсант.
6. Учеба в военном институте.
7. Изучение иностранного языка в военном вузе.
8. Самостоятельная работа курсантов под руководством преподавателя над темой «Русские полководцы».

9. Подготовка военных специалистов в России.
10. Подготовка военных специалистов в странах НАТО.

Как видно из этого перечня, темы занятий во вводно-коррективном курсе военного вуза лично значимы для обучающихся, поскольку обращены к ним и вводят их в атмосферу военной службы и учебы в своем институте, знакомят с особенностями подготовки военных специалистов в учебных заведениях России и стран НАТО. Кроме того, содержание вводно-коррективного курса выступает своего рода логичным «мостиком» между обучением иностранному языку в школе и в вузе, способствует адаптации студентов к условиям обучения в нем, обеспечивает непрерывность процесса овладения иностранным языком и нацеливает на его использование как одного из средств будущей профессиональной деятельности.

Основной курс обучения студентов иностранному языку, идущий сразу после вводно-коррективного, включает следующие темы, которые прорабатываются на практических занятиях контекстного типа (ПЗ КТ).

Тема 2. «Из истории развития ракетной техники» (6 ПЗ КТ):

1. История развития ракетостроения в России.
2. Первые боевые ракеты.
3. Пионеры ракетостроения.
4. Ракетостроение в России в годы войны.
5. Ракетостроение в России после войны.
6. Развитие ракетостроения за рубежом.

Тема 3. «Основы программирования» (6 ПЗ КТ):

1. Понятие о процессе программирования.
2. Языки программирования.
3. Компьютеризация сегодня и завтра.
4. Поколения компьютеров.
5. Функциональные части компьютера.
6. Компьютер и военное образование.

Тема 4. «Летательные аппараты» (5 ПЗ КТ).

Тема 5. «Электроника» (5 ПЗ КТ).

Тема 6. «Энергия сегодня и завтра» (7 ПЗ КТ) ⁴.

Лекция на тему: «Иностранный язык на службе военного специалиста».

⁴ Как видно из перечня тем, они могут использоваться не только в военных, но и в гражданских вузах, готовящих специалистов в области летательных аппаратов и ракетной техники.

Таким образом, начиная уже с первого занятия, студенты в контексте усвоения иноязычного лексико-грамматического материала приобщаются и к предметному содержанию своей будущей профессиональной деятельности. При этом информация по теме, скажем, связанной с историей развития ракетостроения в России, содержится и в учебном курсе «Военная история», который преподается на соответствующей кафедре в этот же период.

Поскольку в курсе английского языка содержание учебного материала по перечисленным и последующим темам во многом совпадает с содержанием тем по дисциплинам общенаучных, специальных и военных кафедр (физики, информатики, военной истории, культурологии и др.), студенты, овладевая иностранным языком, имеют возможность получить и профессионально значимые знания о ракетной технике, созданной на основе самых современных технологий, приобщиться к другим профессионально важным знаниям. Таким образом, обучение иноязычной речевой деятельности (ИРД) выступает частью общей программы обучения, воспитания и развития личности будущего военного специалиста.

Выполнение с самого начала обучения коммуникативных заданий в диалогическом режиме «преподаватель—курсант», «курсант—курсант(ы)» способствует активизации обучающегося, развивает инициативу, формирует уверенность в своих силах, ответственность, умение принимать и отстаивать собственные решения. Новизна материала по специальности, изучаемого в ходе занятий по английскому языку, обсуждение профессионально значимых вопросов способствуют мотивации изучения как иностранного языка, так и специальных дисциплин, повышению их познавательной и профессиональной мотивации.

Кроме того, в процессе совместной деятельности студентов решается важная задача формирования коллектива учебной группы. Именно на I этапе контекстного обучения иностранному языку у них формируются умения учиться, общаться, взаимодействовать. Выступая с подготовленной информацией, включаясь в живое общение на практическом занятии, поддерживая внимание аудитории, студенты приобретают опыт социальных отношений и межличностного взаимодействия. От сформированности этих умений зависит и успех в достижении преподавателем педагогических целей, и успех самих обучающихся в процессе познания.

Кроме перечисленных общепедагогических целей, на I и последующих этапах обучения должны быть достигнуты собственно ди-

дактические цели, выражающиеся в формируемых иноязычных умениях и навыках (см. Табл. 1–5). Прежде всего у студентов развиваются механизмы восприятия звучащей иноязычной речи [97]. Способность восприятия предвдваряет формирование навыков аудирования и простейших речевых умений.

Важной целью является развитие умений и навыков всех видов чтения адаптированной страноведческой и научно-популярной литературы с целью поиска новой информации. На основе текстов подобного рода формируются такие речевые умения, как умения представляться, знакомиться, запрашивать информацию, выражать сомнение, согласие, несогласие, аргументировать свою точку зрения и т. п. Студенты овладевают навыками устного и письменного перевода текстов с иностранного языка на родной и обратно, активного использования на практике знания изученного лексико-грамматического материала.

Важным в нашей модели контекстного обучения является выбор иноязычных текстов. Традиционно используемые в курсе иностранного языка аутентичные тексты недостаточно освещают историю ракетостроения в Советском Союзе и в современной России, слабо или недостаточно отражают вклад отечественных ученых и специалистов в данную область. Поэтому в дополнение к аутентичным мы используем и неаутентичные тексты, содержащие интересные факты и неизвестные курсантам имена ракетостроителей.

Таким образом, учебные тексты в нашем курсе информационно насыщены, они одновременно содержат как иноязычные лексико-грамматические материалы, так и материалы, освещающие профессионально значимую сферу деятельности будущих специалистов. В контексте изучения иностранного языка усваиваются и предметные знания по специальности. Кроме того, история ракетостроения, отражающая успехи страны, важна не только в чисто профессиональном плане, но и в целях воспитания патриотизма, гордости за избранную профессию, личностного отношения к профессиональной деятельности.

Для многих студентов технического вуза работа над иноязычной лексикой и грамматикой может казаться рутинной, неинтересной, поэтому мы используем такие приемы обучения, которые поддерживали бы внимание, стимулировали познавательный интерес. Одним из таких приемов является, например, рубрика «Это интересно знать...» или «Знаете ли Вы...», которую можно представить в

форме краткой устной информации для аудирования, в виде таблицы, раздаточного материала.

Предполагая, что студентов интересует не только техническая информация, но и факты из жизни выдающихся деятелей науки и техники, мы при раскрытии темы «Из истории развития ракетной техники» задаем студентам неожиданный вопрос: «Встречался ли главный конструктор многих летательных аппаратов С. П. Королев с основателем русской космонавтики К. Э. Циолковским?» Как оказалось, студенты с большим интересом реагируют на этот вопрос. Но поскольку они не знают ответа, им предлагается прослушать короткий, заранее подготовленный преподавателем текст, который содержит интересные факты о встрече и беседе двадцатитрехлетнего С. П. Королева со знаменитым ученым.

В ходе разработки сценария цикла занятий в курсе английского языка по теме «Летательные аппараты» мы подобрали разнообразный иллюстративный текстовый материал, раскрывающий этапы развития этой области знания. Первое практическое занятие по теме может начинаться со следующих вопросов преподавателя к аудитории (ожидаемые ответы курсанта (*Cadet*) выделены курсивом):

Teacher: What will you be by profession?

Cadet: *I'll be an officer.*

T.: To what arms will you refer to?

C.: I'll be a missilier (rocketier).

T.: What field of science will you be a specialist in?

C.: I'll be a specialist in electronics (cybernetics/electric engineering).

T.: What must a missilier know as a future military specialist?

C.:

Если у студентов возникают затруднения, преподаватель в диалогическом режиме, посредством наводящих вопросов подводит их к правильным ответам.

На одном из занятий по данной теме студентам предлагается текст «Я – будущий ракетчик». На протяжении всех пяти практических занятий, на которых прорабатывается эта тема, обучающиеся совершают экскурс в историю своей избранной профессии, активно участвуя в обмене мнениями на иностранном языке между собой и с преподавателем.

В соответствии с принципами контекстного обучения каждое практическое занятие организуется как диалогическое общение и взаимодействие преподавателя со студентами на английском языке.

ке, в редких случаях – при объяснении грамматических явлений – используется русский язык. Здесь можно использовать разнообразные приемы, скажем, начать занятие с проблемного вопроса, ответ на который будет найден в процессе работы на практическом занятии. Другой прием – прослушивание аудиотекста по теме занятия. Можно также огласить девиз практического занятия, а в конце предложить доказать, что он соответствует или не соответствует рассматриваемой теме, попросить сформулировать свои варианты девиза, высказать мнения и пожелания.

Так, к теме «Из истории ракетостроения летательных аппаратов (ЛА)» нами предложен вариант девиза на латинском языке: *Per aspera, ad astra* («Через тернии – к звездам»). После введения нового иноязычного текста и его смыслового анализа студенты приводят на основе содержания этого текста свои аргументы в пользу или против этого девиза.

Использование педагогических технологий контекстного обучения на разных этапах подготовки специалистов повышает познавательный интерес студентов к иностранному языку и качество его усвоения. Наибольшими возможностями в этом отношении обладают игровые технологии контекстного обучения, такие как ролевая и деловая игра, которые выбираются в зависимости от этапа, целей и содержания образования.

Одну из ролевых игр, проводимых на 1-м курсе на практическом занятии по теме «Электроника», мы назвали «Гиперboloид». Она представляется в виде сценария действий студентов в ситуации, когда герой книги Алексея Толстого «Гиперboloид инженера Гарина», роль которого выполняет один из обучающихся, попадает в наше время, держа в руках плакат со схемой этого изобретения.

Два заранее подготовившихся студента встречают его, на английском языке объясняют ситуацию, в которую он попал, и просят рассказать о гиперboloиде. Преподаватель по ходу беседы или в конце ее обращается к аудитории с вопросами об авторе этого произведения, о других его книгах. Студентам показывают портрет Алексея Толстого, и преподаватель, или кто-либо из наиболее подготовленных курсантов, дает о нем краткую биографическую справку, подчеркивая, что писатель имел инженерное образование.

Переходя непосредственно к теме занятия, преподаватель задает вопрос: «Прототипом чего является гиперboloид?» Получив ответ, он демонстрирует учебную модель лазера с целью зрительного закрепления материала.

Затем студентам предлагается ответить на вопрос, к какой области науки и техники относится лазер. Получив ответ, например, «К электронике», преподаватель продолжает диалог с аудиторией о роли электроники и ее месте в их будущей профессии. Для студентов одного факультета смысл термина «электроника» – в обозначении будущей специальности, для других – аппаратуры, на которой они будут работать. Неоднозначность термина способствует дискуссии, а всех студентов объединяет то, что объектом их изучения как будущих военных специалистов является стратегическая ракета, начиненная самой современной электроникой.

Студенты знакомятся с плакатом, на котором расшифровывается слово-акроним LASER, а преподаватель объясняет его значение. В дальнейшем студентам предлагается сформулировать вопросы, которые могут возникнуть в связи с рассмотрением темы «Лазеры»: кто является создателем лазера, где и когда он был построен, какова его конструкция, сфера применения и т. п.

В контексте содержания этой темы студенты усваивают грамматический материал «Независимый причастный оборот» в английском языке. Их внимание обращается на плакат-схему, отражающую это грамматическое явление (см. схему). Схема разработана нами таким образом, что обучающиеся сами делают умозаключение о способах перевода на русский язык двух вариантов данной грамматической конструкции на примере, касающемся времени создания первого лазера: *The first laser was built in 1960. Many types of lasers have been built since then.*

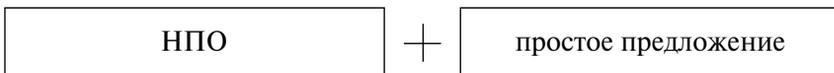
НЕЗАВИСИМЫЙ ПРИЧАСТНЫЙ ОБОРОТ (НПО)

ПРИЗНАКИ:

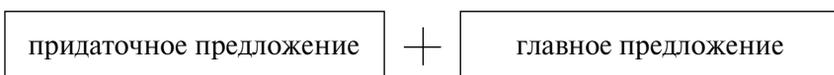
1. Наличие причастий I или II.
2. Наличие относящегося к ним существительного без предлога или местоимения.
3. Независимый причастный оборот всегда отделяется запятой от главного предложения, в котором есть подлежащее или сказуемое.
4. Оборот называется независимым, так как при переводе оформляется как предложение.

Схема НПО в структуре предложения

- I. The first laser being built in 1960, many different types of lasers have been built since then.

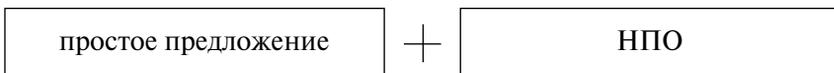


ПЕРЕВОД: сложноподчиненным предложением

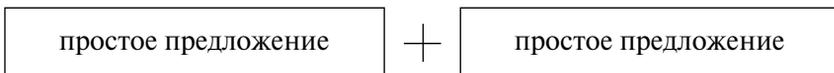


когда,
если,
так как,
поскольку,
после того, как,
хотя

- II. The first laser was built in 1960, many different types of lasers having been built since then.



ПЕРЕВОД: сложносочиненным предложением



и,
а,
но,
причем

По завершении работы с новым грамматическим материалом преподаватель вводит новую лексику. Лексический материал вводится в диалогическом режиме общения с аудиторией с помощью синонимов, микротекстов, рисунков, схем, изображающих полупроводники, электрическую цепь и ее элементы, лазер.

Следующим этапом занятия является введение иноязычного текста «Лазер и его применение». После прослушивания, смыслового анализа текста, чтения с диктором (в лингафонном классе) курсантам задается вопрос об этапах развития электроники.

Подводя итог, преподаватель предлагает студентам в одном—двух предложениях рассказать на английском языке, что нового они узнали на практическом занятии.

Профессиональная коммуникация представляет собой, как известно, диалогическое общение и межличностное взаимодействие людей, предполагающее владение иноязычными средствами, которые обеспечивают установление и осуществление делового контакта. Помимо знания общетехнической и отраслевой терминологии, специалисту необходимо владение речевыми штампами, используемыми при привлечении внимания, приветствии, знакомстве, формулами вежливости, согласия, несогласия, выражения собственного мнения, просьбы, оценки, подведения итога беседы и т. п. В контекстном обучении процесс введения, закрепления и контроля лексико-грамматического материала осуществляется в разных формах общения, моделирующих реальные процессы профессиональной коммуникации.

Связность и логичность научного сообщения на иностранном языке обеспечивается за счет использования речеорганизующих формул, к числу функций которых относятся следующие:

- обеспечение смыслового и внутреннего единства научного высказывания;
- указание на логику развития основной мысли;
- передача разнообразных смысловых отношений, существующих между отдельными речевыми высказываниями;
- отношение говорящего (докладчика) к предмету обсуждения.

К подобным речевым формулам или штампам относятся, например: *As far as I know (remember); If I'm not mistaken; I think; Let me think; By the way; First; In my opinion; To my mind; It goes without saying; As to me; As for me; That's it; You are quite right; Right you are; I'm sorry; You are wrong; I'm afraid, you are mistaken; Nothing of the kind; On the contrary; To sum it up; In short.* Занятия должны быть построены таким образом, чтобы к изучению всех этих языковых средств студенты приступали уже на первом курсе. Включая под руководством преподавателя эти штампы в свою речь, обучающийся учится строить свое высказывание.

Известно, что после активной работы на занятии у студента наступает утомление. Поэтому в структуре каждого практического за-

нения, традиционно длящегося 90 минут, предусматривается пяти-минутное переключение на иной вид работы – рассказ на английском языке по теме «Новости студенческой жизни», что всегда вызывает у них живой интерес.

Студентам предлагается в одном предложении изложить какую-то новость с предварительной подготовкой или без нее. Это может быть новость о событии в вузе, студенческой жизни, впечатлении о чем-либо и т. п. Прослушав все новости, студенты выбирают самую интересную, и ее автор рассказывает о ней подробнее. Такая работа лично ориентирована, максимально мотивирована, способствует проведению самоанализа, рефлексии.

Подобный вид работы позволяет студентам самостоятельно составить предложение, практически использовать знание грамматики английского предложения в функции средства формулирования собственной мысли, откорректировать возможные ошибки.

Еще один из вариантов начала практического занятия состоит в следующем. Преподаватель пишет на доске: *We can't imagine our life without ...*, дает принятый в английском языке речевой штамп *As to me I can't imagine my life without my family (friends, sun, my work* и т. п.) и просит студентов высказаться, используя этот или подобный речевой штамп.

Данный прием работы с английским языком может быть использован на I этапе при изучении многих общенаучных тем, таких как: «Из истории развития ракетной техники», «Компьютер и программирование» и др.

Традиционным способом учебной работы по той или иной теме занятия является аудирование соответствующего аутентичного текста. Данный способ органично входит и в педагогические технологии контекстного обучения. В качестве заданий, формирующих умения аудирования, курсантам предлагается:

- прослушать аудиотекст и ответить на вопросы (устно);
- прослушать аудиотекст и заполнить таблицу или ответить на вопросы, выбрав один из предложенных преподавателем вариантов ответа;
- назвать ключевые слова аудиотекста (задание при сложном аудиотексте или для менее подготовленных курсантов);
- расположить пункты предложенного студентам плана аудиотекста в соответствии с его содержанием;
- расположить предложения в соответствии с содержанием аудиотекста и др.

Такой вид работы можно выполнять на различных этапах практического занятия и на различных этапах обучения восприятию и пониманию живой иноязычной речи, учитывая произносительные, тембровые и другие особенности партнеров по общению, высокий темп естественной речи, возможные помехи и т. п.

В числе творческих заданий контекстного типа на практических занятиях мы широко использовали следующие:

- завершите диалог;
- восстановите «интервью», в котором даны только ответы на вопросы одного из его участников;
- укажите, на какие свои вопросы вы нашли ответы в прочитанном тексте;
- укажите, на какие вопросы вы не нашли ответы в прочитанном тексте.

Подобные задания являются одним из важных компонентов дидактических условий формирования навыков устной иноязычной речи на профессиональные темы. Кроме того, они личностно ориентированы и поэтому способствуют раскрытию и развитию творческих возможностей студентов, их познавательной и профессиональной мотивации.

Значимое место в формировании и развитии навыков и умений диалогической речи в контекстном обучении занимают такие творческие задания, как составление диалогов на вымышленную тему или ситуацию (например, диалог между великим ученым и курсантом, диалог между российской и американской ракетами и т. п.).

Так, при изучении темы «Из истории развития ракетостроения» студентам предлагается вымышленная ситуация диалога Луны с ракетой. Преподаватель излагает ее начало на английском языке, вводя обучающихся в описываемую обстановку и стимулируя их воображение.

Once upon a time there was a lonely modern Rocket. It was late at night. It was dark. The sky was cloudless. A large yellow Moon was shining. There were a lot of stars in the sky. It was quiet. It was not a sound around. The Moon was tired of loneliness. Suddenly it saw a high (tall), slim construction – it was like a candle. But it wasn't lit up.

Далее преподаватель произносит две-три реплики из воображаемого диалога введенных персонажей (– *Hi! How are you? – said the Moon; – Hi! Thank you, I'm fine, and how are you? – answered the Rocket*), после чего студенты продолжают диалог, направляемый при необходимости преподавателем. В приведенном ниже примере это «на-

ведение» студентов на тему об основателе космонавтики К. Э. Циолковском.

- *I'm fine too, thank you. Why are you here? – asked the Moon.*
- *I'm on guard duty.*
- *What are you doing here?*
- *I'm protecting (defending, maintaining, providing) peace in the world.*
- *Why do you need to do it? – asked the Moon.*
- *Why, don't you know our planet is so small and we must take care of it. And what are you doing?*
- *You know when the Sun sets I appear in the sky and begin to shine.*
- *What's the use?*
- *Imagine, it is getting dark and people feel uncomfortable in the darkness.*
- *Wait a minute (Just a minute). People sleep at night.*
- *No, not all the people. You forget that some of them work, cross seas and oceans, fly aboard the planes, and young people have their rendezvous.*
- *But they have special instruments and equipment to help to navigate their ships and planes and besides they have electricity.*
- *Don't forget I'm a part of nature. There are a lot of animals and other living creatures who need me.*
- *Oh, I see. By the way, how old are you?*
- *It's a difficult question. They say I'm as old as a hill, I'm as old as the universe. You know people had dreamed to visit and search me and one day some brave people visited me. They used a vehicle which was like you. And do you know anything about your parents?*
- *Oh, my (grand) father was a great Russian scientist K. E. Tsiolkovsky ...*

Поскольку студенты знакомы с биографией К. Э. Циолковско-го, преподаватель просит их предложить свои варианты завершения диалога здесь же на занятии, либо в качестве домашнего задания, либо придумать свою сказку на любую тему.

Как было сказано выше, в разработанном нами комплексе педагогических технологий контекстного обучения иностранному языку одно из наиболее важных мест уже на самых ранних его этапах занимают ролевые и деловые игры как формы организации квазипрофессиональной деятельности студентов, в которых наиболее естественно реализуются акты иноязычного общения будущих специалистов.

Ролевая игра (разыгрывание ролей) выступает разновидностью социального поведения обучающегося, основным содержанием игры является квазипрофессиональная деятельность. Г. А. Китайгородская пишет, что роль рассматривается «как социальная функ-

ция в неразрывном единстве с видом деятельности и способом поведения и включает в себя права и обязанности субъекта деятельности»; исполнение роли представляет собой реальное социальное действие личности [87, с. 64].

Основная цель ролевой игры (РИ) – развитие у будущих специалистов умений межличностного общения и взаимодействия на профессионально ориентированном иноязычном материале. Здесь создаются благоприятные условия для формирования коммуникативной компетенции студентов, поскольку они имеют широкие возможности практического использования иностранного языка в функции средства порождения собственных мыслей на профессионально ориентированном содержании игры, обмена этими мыслями с другими участниками, организации взаимодействия с ними. Поэтому методически оправдано провести ролевую игру раньше деловой.

Отличия между ролевой и деловой игрой (ДИ) идут по нескольким основаниям:

- цель ролевой игры – формирование коммуникативной компетенции участников, а цель деловой – более широкая: формирование целостной профессиональной деятельности в ее социально-коммуникативном и предметно-технологическом аспектах;
- в ролевой игре должностные функции участников достаточно условны, тогда как в деловой они должны точно соответствовать профессиональным;
- в ролевой игре нет требований следовать точным параметрам времени, отпущенным на выполнение тех или иных действий, а в деловой – параметр заданного времени должен точно соответствовать реальному (в игре – «сжатому») времени выполнения имитируемого технологического процесса.

Организация и проведение ролевой игры (РИ) предполагает: наличие проблемы; наличие ролей, имеющих разное отношение к проблеме; наличие конкретной ситуации. Обычно РИ проводится в три этапа: подготовительный, проведение игры, контроль – проведение итогов.

В процессе РИ формируется целый комплекс как собственно иноязычных умений и навыков, так и общекультурных и общепрофессиональных умений:

- уметь принять и исполнить роль;
- ориентироваться в ролях партнеров;
- выбирать языковые средства в соответствии с ситуацией;
- излагать и отстаивать свою точку зрения, свои принципы;

- склоняться к компромиссу;
- прогнозировать конфликт и находить пути его разрешения;
- снимать психологическую напряженность;
- видеть проблему и предлагать пути ее решения;
- формулировать гипотезу и проверять ее;
- гибко менять тактику своего поведения;
- правильно применять речевые формулы;
- владеть стратегией общения;
- уметь понимать правильность высказывания партнера;
- оценивать поведение партнера;
- правильно понимать невербальные признаки общения партнера.

Из этого, возможно, неполного перечня видно, что ролевые игры учат нормам иноязычного речевого общения, обеспечивают владение коммуникативными единицами, необходимыми для полноценного участия не только в какой-то последующей ДИ, где главное внимание обучающихся сконцентрировано на профессиональной стороне речевого поведения и речевой деятельности, но и на будущей профессиональной деятельности.

При организации обучения по теме «Энергия сегодня и завтра» – введении, закреплении и контроле знания соответствующего лексико-грамматического материала, формировании навыков и умений чтения английских общенаучных текстов с целью последующего изложения их содержания в виде перевода, реферата, аннотации, ведения беседы – использовались следующие методы и приемы обучения контекстного типа.

Сценарий проведения цикла практических занятий может включать, например, американский аудиотекст, рассказывающий об использовании различных видов энергии в истории человечества. На следующем, более продвинутом этапе работы над лексико-грамматическим материалом и текстом, представляющим собой основу формирования различных умений профессионально ориентированного общения [49], студентам предлагается ряд проблемных заданий:

- обсуждение целесообразности использования того или иного вида энергии с аргументацией ее преимуществ;
- атомная энергия: за и против;
- современные источники энергии и экологические проблемы.

С целью развития у студентов навыков иноязычной устной речи, умений высказывать и отстаивать свою точку зрения, аргументируя ее, вступать в дискуссию со своими оппонентами, вести с ними диалог с использованием изученного текстового материала и соответ-

ствующими языковыми средствами после работы над текстом «Современные виды энергии», им была предложена специально разработанная ролевая игра «Атомная энергия». Игра может быть проведена также по теме «Проблемы экологии».

Все студенты играют в ней роль экспертов в области энергетики и решают вопрос о строительстве новой АЭС в районе *N*. Число участников: 10–16 человек. Время проведения: три этапа в течение 45 минут. Для стимуляции речевой деятельности в ходе игры используется иллюстрированный материал, например, цифровые таблицы, фотографии с изображением последствий аварий на АЭС, материалы о Чернобыле и т. п.

Этапы ролевой игры «Атомная энергия»

I этап:

Учебная группа делится на две команды экспертов в области атомной энергетики: одна команда отстаивает позицию, что в данном регионе следует построить новую АЭС, другая команда экспертов – против этого. Посредством обмена мнениями в этих группах вырабатываются аргументы «за» или «против».

II этап:

Преподаватель объявляет начало обсуждения по теме. Заранее, еще до игры подготовившийся по нашей просьбе студент выступает с обоснованием необходимости строительства в данном районе атомной электростанции. Далее открывается общая дискуссия, в ходе которой представители обеих групп студентов высказывают свои точки зрения. Все аргументы записываются на доске.

III этап:

Преподаватель обобщает приведенные аргументы и на основе преобладающей позиции объявляет решение – строить или не строить АЭС.

В данной ролевой игре реализуются основные принципы контекстного обучения. Содержание игры проблемно, поскольку явно заданы взаимоисключающие позиции по отношению к атомной энергетике. Разыгрывается ситуация работы экспертов, которые должны принять профессионально и социально важное решение. Студенты решают проблему сообща путем участия в дискуссии; ведется диалог: высказываются и обосновываются разные точки зрения; в условной, игровой ситуации реализуются цели обучения и воспитания, развития личности в результате участия в обсуждении проблемы о небез-

зопасном использовании атомной энергии и строительстве АЭС для экологии планеты, человека.

На профессионально ориентированном содержании закрепляются имеющиеся у студентов иноязычные коммуникативные умения и навыки, либо формируются новые. Предполагается, что они не ограничатся только сферой учебного иноязычного общения, а будут иметь более широкое, воспитательное значение в развитии социальных качеств будущего специалиста.

Для того, чтобы студенты с недостаточной языковой подготовкой принимали активное участие в дискуссии, мы использовали ряд педагогических приемов их вовлечения в общую работу. Так, преподаватель, видя пассивность кого-то из студентов, просит его извиниться перед выступающим и попросить его повторить сказанное. Используя речевые формулы, например, *I'm sorry, could you repeat what you said?* или *I'm sorry, what did you say?...* *Thank you*, пассивный студент включается в дискуссию. Или менее активного участника просят высказать свое мнение по тому или иному аспекту обсуждаемой проблемы, или подытожить результаты дискуссии, или, повторяя высказывание предыдущего выступающего, выразить свое мнение – согласие или несогласие.

Современный специалист в любой сфере деятельности не может обойтись без практических навыков работы с компьютером. Поэтому студенты уже на первом курсе изучают информатику и программирование на специальной кафедре. Поскольку пользователь компьютера постоянно имеет дело с командами и операторами на английском языке, в курс обучения этому языку включена тема «Программирование. Языки программирования».

При введении и практической работе над этой темой используется специально разработанный материал с информацией об истории способов счета, которыми пользовалось человечество, первой ЭВМ Чарльза Бэббиджа, схеме его механической вычислительной машины, об эволюции вычислительной техники, особенностях языков программирования, схеме этапов программирования, компьютерных вирусах, о карьере Билла Гейтса и т. п. Усваивая новый лексико-грамматический материал, студенты используют специальные словари по вычислительной технике и программированию.

Сама тема практического занятия и подготовленные нами на английском языке дидактические материалы для ее раскрытия лежат в плоскости межпредметных связей с соответствующей специальной дисциплиной, которая составляет неотъемлемую часть об-

разования инженера. Иноязычный материал усваивается в контексте содержания будущей профессиональной деятельности.

При изучении рассматриваемой темы на занятиях по английскому языку реализуется принцип преемственности содержания обучения, поскольку у многих студентов есть школьный опыт работы с компьютером и знания из курса информатики. Мы целенаправленно привлекаем этот опыт, используя вопросно-ответный способ работы, высказывания студентами на английском языке своего мнения по тем или иным аспектам темы, подготовки ими выступлений по определенным вопросам под руководством преподавателя или в ходе самостоятельной работы. Выполнение студентами самостоятельных заданий является одним из надежных способов стимулирования их интереса к процессу обучения, побуждения к самостоятельному мышлению.

Важным компонентом содержания подготовки специалиста, особенно в современных социально-экономических условиях, является воспитательный – формирование его личности, гражданской позиции, в том числе на занятиях по иностранному языку. Сложность вопросов, поднятых жизнью, различия в политических взглядах, понятиях, мнениях, потеря идеалов и морально-нравственных ориентиров, переоценка ценностей – все это влияет на становление личности будущего специалиста.

Студенты переживают сложный процесс адаптации к особенностям учебного заведения, насыщенному учебному процессу, а в военном вузе – и военной подготовки. Поступив в военный вуз, молодой человек оказывается в ситуации жизни в большом мужском коллективе, оторванности от семьи, определенной изоляции от привычной жизни «на гражданке». Он особенно нуждается в общении, способствующем адаптации к этим новым условиям, формированию своего видения мира, личностных отношений, оценки явлений и событий, поиску истины⁵.

Поэтому, наряду с тем, что в контекстном обучении моделируется социальное содержание будущей профессиональной деятельности военного инженера, направленное на достижение воспитательных целей, на первых курсах проводится практическое занятие, посвященное Дню памяти и приуроченное к празднованию Великой Победы нашей страны над фашизмом.

⁵ Далее мы будем излагать ход и результаты эксперимента, проводимого в Серпуховском военном институте ракетных войск стратегического назначения – СВИ РВСН.

Это особенное занятие, несущее огромный эмоциональный, патриотический, гражданский, нравственный потенциал, способствует формированию лучших качеств личности, коллектива. Высокая ответственность педагога, его жизненный опыт, владение иностранным языком предоставляют широкие возможности выбора структуры и процесса этого занятия.

Технология проведения занятия, построенного в режиме диалогического общения и межличностного взаимодействия, обеспечивает достижение не только цели развития навыков чтения, перевода, иноязычной устной речи, но и целей патриотического воспитания курсантов в духе преемственности поколений, формирования их гражданской позиции. Достижение воспитательных целей занятия обеспечивается описанными ниже моментами, характерными для данного и всех других занятий контекстного типа.

Предварительно подбираются материалы разных жанров: музыка, песни времен Великой Отечественной войны, поэтический материал (стихотворение Е. Евтушенко «Хотят ли русские войны?» на английском языке), подборка публицистических статей на английском языке из журнала «Военное обозрение» (*Military Review*), плакаты в виде диакадров, диафильм «Оборона Москвы», фотографии различных орденов ВОВ, специально разработанный раздаточный материал, выборочно опробованный на предыдущих занятиях.

В одном из учебных отделений был предусмотрен конкурс на лучший перевод стихотворения о войне с английского на русский язык. Сами курсанты должны были проанализировать, оценить и выбрать два лучших перевода. Наряду с преподавателем, занятие ведут курсанты, лучше других владеющие английским. Они заранее знакомятся с планом и материалами занятия, принимают участие в их разработке, готовятся к его проведению.

Приведем пример одного из возможных вариантов занятия:

- под хорошо знакомую и близкую всем музыку времен ВОВ (отбирается на основе мнений и пожеланий курсантов), которая создает соответствующее настроение аудитории, объявляется тема и план занятия, проводится его вводная часть;
- после приветствия преподаватель задает вопрос курсантам строчкой из стихотворения «Хотят ли русские войны?» (*Do Russian people stand for war?*); этот вопрос написан на доске; далее курсанты вместе с преподавателем читают часть стихотворения (у каждого есть набор всех раздаточных материалов); преподаватель говорит, что на поставленный вопрос ответят сами курсанты;

- диалогическая часть: преподаватель задает курсантам вопросы, на которые отвечает заранее подготовленный курсант или любой из желающих:

T.: What have you come to the Earth for? (Зачем вы пришли на Землю?)

S.: To live (Чтобы жить)

T.: What do you value on the Earth most of all? (Что вы цените на Земле больше всего?)

S.: Motherland, mother, children. (Родину, мать, детей)

T.: What are you afraid to lose? (Что вы боитесь потерять?)

S.: Memory, memory... We mustn't lose memory. (Память, память... Мы не должны потерять память)

Преподаватель подхватывает мысль о том, что люди не должны потерять память о войне; мы должны помнить, гордиться великой победой нашего народа, в которую внесли вклад и наши близкие;

- внимание курсантов переключается на небольшие плакаты, составляющие единый диафильм.

- 1) Преподаватель рассказывает на английском языке по первому кадру: «Ценой более 60 млн. жизней завоеван мир. 1418 дней и ночей войны. Каждый восьмой гражданин Советского Союза погиб в Великой Отечественной войне».
- 2) Следующий кадр описывает один из подготовленных курсантов. Он рассказывает, что от Бреста до Москвы 1000 км, от Москвы до Берлина 1500 км. На поезде этот путь можно было в то время преодолеть за четверо суток, на самолете – за четыре часа. А советский солдат преодолел этот путь попластунски за четыре долгих года.
- 3) На следующем кадре, который комментирует другой подготовленный курсант, изображена карта Западной Европы, страны которой были захвачены гитлеровской Германией. В левом углу плаката изображен известный по истории Сталинградской битвы дом Павлова. Как известно, Франция капитулировала перед фашистской Германией через 42 дня, Бельгия – через 11 дней, Голландия – через шесть дней после вторжения гитлеровских войск в эти страны. Дом Павлова защищали восемь солдат в течение 58 дней и не сдались врагу. Дом Павлова был символом всей борющейся страны.
- 4) Еще один курсант описывает последний кадр: «Советская армия освободила 20 млн. людей в Западной Европе, народы 11 стран».

Обобщая сказанное участниками занятия, преподаватель говорит о том, что, если бы минутой молчания чтли память каждого погибшего советского человека, то наше молчание продолжалось бы более 30 лет.

- Дальнейшая работа строится таким образом, чтобы все остальные курсанты могли, в меру своих знаний, назвать основные этапы войны, ведущие к Победе (оборона Москвы, Ленинградская блокада, Сталинградская битва, Курская дуга, взятие Берлина);
- аудирование текста к диафильму «Оборона Москвы» и его просмотр: курсанты смотрят диафильм и прослушивают комментарии к нему в записи на магнитофоне, а в паузах между сменой кадров переводят на русский язык; преподаватель контролирует их с помощью средства обратной связи лингафонного кабинета. После просмотра преподаватель задает вопросы по фильму, например: «Кому принадлежат известные слова: “Россия большая, а отступать некуда. За нами Москва”?»; курсанты отвечают на основе просмотренного и прослушанного материала.

С целью активизации внимания аудитории используется информация, связанная с контекстом их жизни в Серпуховском районе Подмосковья. Курсантам показывают фотографии усадьбы художника Поленова; на одной из них запечатлен камень, на котором написано: «Здесь был остановлен враг». Преподаватель просит курсантов рассказать о роли города Серпухова в обороне Москвы.

В перерыве между занятиями звучат песни времен ВОВ в исполнении современных популярных артистов, что несет эмоциональную нагрузку, поддерживает созданное на занятии настроение.

- Во второй части занятия обсуждается вопрос: «Какие ордена ВОВ знают курсанты?»; Орден Боевого Красного Знамени, Орден ВОВ, Орден Славы, Орден Победы и другие награды изображены на заготовленных открытках; информацию о них, отличиях, условиях присвоения дают курсанты, вспоминая, какие награды были у известных советских военачальников;
- у каждого курсанта есть или были в семье близкие, принимавшие участие в войне; преподаватель просит рассказать о них по следующему примерному плану:

My grandfather (mother) took part in the Great Patriotic War.

His (her) name is (was) ...

He (she) was ... when he (she) went to the front.

He (she) lives (lived) in ...

He (she) was an artilleryman (a nurse).

He (she) took part in the battle ...
He (she) was awarded different medals and orders ...
He (she) was badly wounded in ...
He (she) worked ... after the war.
Now he (she) lives in ...
died in ...

- преподаватель спрашивает у курсантов, кого из служащих нашего вуза — участников ВОВ — они знают (курсанты были ознакомлены с информацией об этих служащих заранее);
- курсантам заранее было предложено познакомиться со стихотворением о войне на английском языке и сделать перевод на русский язык:

Flowers

*I told you, Vanya,
don't go there
I said to you, Vanya,
let him be,
they signed the capitulation yesterday.
But no, a live man doesn't listen to a woman,
and a dead man doesn't bother with her either.
See?
Silly.
We could have had them
At our wedding,
these flowers.*

Преподаватель спрашивает курсантов, как они понимают свой долг перед Отечеством, что они говорили, давая Присягу. Курсанты подхватывают мысль о преемственности поколений и отвечают на вопрос, заданный в начале занятия.

Учитывая малое количество часов, отведенное на аудиторную программу изучения иностранного языка в военном вузе, — 180 часов в течение четырех семестров, — страноведческий материал (по США и Великобритании) представлен в разработанных нами методических пособиях для внеаудиторного чтения. Это необходимо потому, что, хотя курсанты изучали этот материал в школе, у них, как показывает практика, не сформировалось достаточно ясное представление о различных сферах политической, социальной, культурной жизни, национальных особенностях, обычаях и традициях народов этих стран.

Основываясь на принципе «учить, образовывая, воспитывая и развивая» (С. К. Фоломкина), мы подбирали материалы для учебных пособий так, чтобы курсанты могли найти в них информацию о мире изучаемого языка, близкие им по возрасту и опыту образцы поэзии и прозы. Для самоконтроля степени понимания иноязычных текстов и контроля выполнения домашнего задания по внеаудиторному чтению в пособия включены вопросы, охватывающие наиболее важное содержание этих текстов. Для снятия трудностей понимания и повышения интереса курсантов с недостаточным уровнем знания иностранного языка приводятся также оригиналы стихотворений и их переводы, выполненные известными советскими поэтами. Такой материал может служить образцом мастерства перевода, иллюстрацией используемых при переводе языковых средств и способов.

При отборе образцов невербальных компонентов речевого общения для курса обучения английскому языку в военном вузе мы использовали материалы из различных иностранных источников о специальной подготовке офицеров американской армии, например, в военном училище, академии Вест-Пойнта, других учебных заведениях стран-участниц блока НАТО.

На внеаудиторных и аудиторных занятиях курсанты знакомятся с военным этикетом, уставными отношениями офицеров армий США и Великобритании. Нами подобран и обработан материал о блоке НАТО, его истории, современной доктрине, развитии отношений Министерства обороны России с руководством блока. Эта тема вызывает естественный интерес у обучающихся, прежде всего своей новизной и актуальностью знакомства с реалиями жизни, обучения и службы иностранных коллег.

II этап

На этом этапе реализации модели контекстного обучения формируемая иноязычная речевая деятельность курсантов в еще большей мере наполняется содержанием, отражающим усваиваемую профессиональную деятельность военного инженера-ракетчика. В ходе консультаций с преподавателями специальных кафедр определены следующие профессионально ориентированные темы, представляющие интерес для курсантов-ракетчиков (см. Табл. 5, с. 104–117):

Тема 7. «Система ракетного вооружения» (5 ПЗ КТ).

Тема 8. «Классификация ракет и снарядов» (4 ПЗ КТ).

Тема 9. «Компоненты баллистической ракеты (БР)» (4 ПЗ КТ).

Тема 10. «Траектория БР дальнего радиуса действия (БРДРД)» (5 ПЗ КТ).

В четвертом семестре темы занятий выбираются в соответствии со специализацией курсантов. Например, по одной из специальностей даются следующие темы:

Тема 11. «Из истории ядерного оружия» (5 ПЗ КТ).

Тема 12. «Поражающие факторы ядерного оружия» (5 ПЗ КТ).

Тема 13. «Головные части БР» (4 ПЗ КТ).

Тема 14. «Баллистика» (4 ПЗ КТ).

Тема 15. «Ядерная стратегия. Обнаружение ядерных взрывов» (3 ПЗ КТ).

Овладение курсантами профессионально направленной речевой деятельностью, формирование иноязычной компетенции будущего военного специалиста логически связаны с I этапом и разворачиваются при обеспечении соответствующих педагогических условий контекстного обучения. Содержание программного материала в курсе иностранного языка соответствует содержанию изучаемых курсантами специальных дисциплин; при этом многие темы опережают по времени их изучение на спецкафедрах. Как правило, иноязычные тексты содержат информацию по истории тех или иных вопросов из специальных курсов, военно-техническим проблемам, сведения о будущей специализации.

Основными дидактическими материалами, используемыми на II этапе, являются оригинальные профессионально ориентированные технические тексты и разработанные нами блоки заданий, отражающие предметный и социальный контексты деятельности военного инженера-ракетчика. На базе этого текстового материала у курсантов формируются навыки ведения диалога-расспроса, побуждения, аргументации своей точки зрения, высказывания сомнения, выяснения у собеседника деталей, связанных с рассматриваемой проблемой, достижения взаимопонимания и т. п. Курсанты учатся также обмениваться информацией непрофессионального характера.

В ходе обучения аудированию на данном этапе у курсантов формируются навыки понимания главного и второстепенного в описании фактов, явлений, процессов, действий, определения главной идеи, основных мыслей в аудируемом тексте. В процессе контекстного обучения продолжается формирование навыков устного и письменного перевода специальных технических текстов, поиска профессионально значимой информации, аннотирования и реферирования.

Обычно изучение на втором курсе (третий семестр) курсантами специальных тем, представленных в учебно-методическом пособии по иностранному языку, опережает по времени рассмотрение этих тем на соответствующих кафедрах. Это затрудняет процесс обучения, поскольку курсанты не имеют опоры на знание предмета обсуждения. Однако при контекстной организации учебного процесса данное обстоятельство можно использовать в качестве значительного мотивационного фактора. Поскольку на занятиях по иностранному языку курсанты впервые узнают о конструкции ракет, их видах, назначении и т. п., новизна этого материала служит дополнительным стимулом для их познавательной деятельности.

Как известно, при обучении иноязычному общению и другим видам языковой компетенции основой формирования различных навыков и умений является текст. Исходя из целей обучения курсантов иностранному языку, уровня их иноязычной подготовки, приоритетов видов ИРД для специалиста ракетных войск стратегического назначения и ограниченного количества учебных часов, выделяемых на дисциплину, мы отобрали комплекс текстов, разных по жанрам и функциям.

Для развития у будущих специалистов-ракетчиков навыков ознакомительного и изучающего видов чтения, необходимых для работы с оригинальной литературой, отобраны аутентичные тексты на английском языке, учитывающие их профессиональные интересы. Продолжена работа и по овладению поисковым и просмотровым чтением. В соответствии с программой в этот период обучения иностранному языку курсанты должны овладеть определенным терминологическим блоком и грамматическими конструкциями, типичными для специальной литературы определенного профиля. На аутентичном текстовом материале формируются следующие иноязычные умения и навыки: сделать вывод на основе изложенных в тексте фактов, дать им оценку, интерпретацию.

Из-за ограниченных возможностей контакта военных специалистов ракетных войск с иностранными коллегами приоритет отдается таким жанрам письменных текстов [49], как технический патент, научная статья, реферат, монография, брошюра, диссертация. К другой группе жанров относятся тексты, которые представлены в устной и письменной формах: доклад, сообщение, инструкция, реклама, отчет, обзор, рецензия.

Современные информационные технологии позволяют постоянно обогащать и обновлять библиотеку аутентичных текстов для обучения военных специалистов иностранному языку. Компьютер-

ная информация представлена в таких источниках, как мультимедиа энциклопедии: *Encarta, Compton, Grolier, Britannica* и др., зарубежные журналы, книги, материалы международных конференций, тексты договоров, *Internet* и др. Из отечественных материалов для профессионально ориентированного обучения очень полезным является журнал военно-промышленного комплекса «Военный парад» (*Military Parade*), в котором информация представлена на русском и английском языках, имеется богатый иллюстративный материал, тактические данные отечественных военных изделий, их реклама. Различные открытые учебные пособия, учебники по специальным дисциплинам, а также издание, подготовленное отделом по выпуску приложений журнала МО РФ «Армейский сборник» совместно с национальным центром по уменьшению ядерной опасности и издательством «Арсенал-Пресс», «Стратегическое ракетно-ядерное оружие» и др. рассказывают об истории создания и сегодняшнем дне стратегических ракетно-ядерных сил ядерных держав. Они представляют собой материал, составляющий практическую основу профессиональной деятельности выпускника, его навыков и умений. Отечественные и зарубежные издания содержат также пояснения к основным терминам и понятиям, списки принятых сокращений.

При изучении и повторении языкового материала по темам занятий, соответствующих профилю деятельности выпускника военного вуза, для формирования навыков устной речи и всех видов чтения широко используются различные способы и приемы. Так, для отработки осознанного владения таким грамматическим материалом, как временные формы английского глагола в активном и пассивном залогах, модальные глаголы и их эквиваленты, а также для активного включения курсантов в речевую деятельность в предложенных преподавателем ситуациях используются специальные речевые упражнения в форме беседы-интервью. Это особенно полезно проводить в начале учебного года или в конце и начале семестра с тем, чтобы повторить и закрепить усвоенное на I этапе контекстного обучения. Обучающиеся отвечают на вопросы преподавателя: что они делали летом, что сделали к концу отпуска, что делают сейчас, что должны и могли делать в отпуске, и что они делают сейчас или делали в прошлом семестре.

Курсанты строят свои высказывания с опорой на специально разработанные нами сводные таблицы по упомянутым разделам грамматики и список опорных глаголов. Менее активных курсантов преподаватель просит обобщить высказывания коллег. В резуль-

тате курсанты получают возможность осознать суть грамматических явлений, различий в использовании временных форм английского глагола, активизировать и довести до автоматизма многократно повторяемые речевые модели.

На различных этапах работы над лексико-грамматическим материалом целесообразно использовать предложения, микротексты, в которых как в минимальных контекстах представлены изучаемые лексика и грамматика. Большое значение имеет также использование технических средств обучения при формировании иноязычной лингвистической компетенции как на практических занятиях, так и в часы самостоятельной работы курсантов. Способствует повышению эффективности обучения иностранному языку работа в специализированных лингафонных и дисплейных классах, оснащенных современной компьютерной техникой.

Самостоятельная работа курсантов — аудиторная и внеаудиторная — также организуется в соответствии с контекстным подходом. Они работают в творческих группах; по итогам работы каждый участник делает, с учетом его уровня знаний и возможностей, краткий отчет на английском языке о выполнении порученного ему фрагмента общего задания. Самостоятельная работа, организованная таким образом, способствует формированию и совершенствованию у курсантов коммуникативных навыков ИРД, умений поиска профессионально значимой информации, ее анализа, обобщения, принятия решения, а также приобретению опыта социального взаимодействия с коллегами.

Реализуя некоторые общие принципы контекстного обучения (связи теории и практики, совместной деятельности обучающихся, активности личности, проблемности содержания обучения) на каждом занятии и его этапах курсантам предлагается решить определенную коммуникативную задачу (КЗ) [74], усложняющуюся от этапа к этапу.

При традиционном обучении лексике и грамматике обучающимся предъявляются поэтапно грамматическое явление, новый блок лексических единиц с переводом, затем курсанты многократно повторяют предъявленный материал, выполняя многочисленные упражнения вне атмосферы их будущего профессионального интереса. Для обучения с использованием контекстного метода собран и разработан дополнительный материал, в том числе иллюстративный, для активизации познавательной деятельности курсантов, используемый на протяжении всего цикла занятий по теме.

Психологические и педагогические исследования показывают, что наглядность не только способствует более успешному восприятию и запоминанию учебного материала, но и позволяет активизировать умственную деятельность, глубже проникать в сущность изучаемых вопросов. Изучение закономерностей визуального мышления в связи с творческими процессами принятия решений подтверждает регулирующую роль визуального образа в деятельности человека [34].

Считается, что любая форма визуальной информации содержит те или иные элементы проблемности, которые включают активную мыслительную деятельность. С учетом этого нами разработан и подобран такой иллюстративный материал, который в значительной степени расширяет, обновляет и обогащает информацию, данную в учебном пособии, и служит средством развития навыков и умений ИРД. Предлагаемые схемы, рисунки из оригинальных источников успешно используются на разных этапах обучения при постановке соответствующей коммуникативной задачи.

Так, при рассмотрении ряда тем на практических занятиях, соответствующих темам специальных дисциплин, которые изучаются курсантами на старших курсах («Системы ракетного вооружения», «Конструкция баллистической ракеты (БР)», «Траектория БР»), мы предложили обучающимся различные таблицы, схемы, чертежи ракет с названиями их компонентов, но без соответствующих пояснений. Они используются курсантами в работе над лексико-грамматическим материалом, который выступает не самоцелью (усвоить, чтобы знать), а средством последующего развития умений, навыков ИРД и их реализации в предложенных ситуациях на различных этапах изучения темы.

Каждый обучающийся получает пакет всех наглядных материалов в личное пользование. Курсантам предлагается описать, сравнить, прокомментировать, объяснить, доказать, убедить коллегу в правоте своей точки зрения. Этот иллюстративный материал успешно «работает» при предъявлении лексики и грамматики, закреплении, контроле их знаний и развитии навыков общения на иностранном языке курсантов с преподавателем, между собой и в малых группах. В результате у курсантов развивается интерес к изучаемому лингвистическому и профессионально ориентированному материалу.

При введении лексико-грамматического материала по темам «Конструкция БР», «Траектория БР» успешно используются схемы, которые, в отличие от традиционных способов работы над языковым

материалом, способствуют концентрации внимания на предмете обсуждения и более быстрому запоминанию лексических единиц, личностному включению обучающегося в учебную деятельность. При этом курсанты активно используют свой опыт, знания из смежных дисциплин. Использование наглядности позволяет минимально прибегать к переводу на русский язык нового материала.

При закреплении, контроле знаний и организации процесса устной речевой деятельности курсантов ставятся более сложные коммуникативные задания, например:

- объяснить друг другу, чем отличаются предложенные схемы ракет;
- сравнить конструкцию жидкостной и твердотопливной ракеты, указать, в чем их сходство и различие;
- определить, какая часть ракеты имеет различные названия на трех схемах (ответ – корпус ракеты: *outer skin, airframe, metal tube*);
- выбрать информацию о функциях компонентов ракеты из микротекста, данного под схемой;
- назвать компоненты БР и их функции (при контроле).

Успешно используются эти схемы также при работе с текстом учебника при контроле понимания прочитанного:

- найти в таком-то абзаце информацию о соответствующей схеме (таблице, чертеже);
- найти дополнительную информацию, необходимую для лучшего понимания схемы (таблицы, чертежа);
- используя текст учебника, описать работу того или иного указанного преподавателем компонента;
- определить, о каких компонентах схемы (таблицы, чертежа) в тексте нет информации и др.

Подготовленный нами иллюстративный материал к дополнительным текстам по изучаемым темам расширяет круг возможных КЗ, предложенных в учебных пособиях. Прежде всего, в отличие от традиционного подхода к работе с текстами, содержащего профессионально ориентированную информацию, иллюстративный материал при использовании контекстного метода не только «оживляет» и «приближает» объект, о котором что-то говорится в тексте, к обучающемуся, но и способствует его лучшему запоминанию обучающимся с учетом перспективы изучения курсантами данных тем на специальных кафедрах.

Вызывают интерес и активизируют творческие возможности также следующие задания:

- опишите такой-то процесс действия определенного компонента БР, его функции на основе текста и этот же процесс по соответствующей схеме; сравните их;
- найдите несоответствия в схеме информации текста и др.

В результате использования наглядного материала значительно изменяется структура диалогического общения курсантов. Общение становится мотивированным, развивается воображение и стимулируется творческая активность обучающегося. Каждый курсант имеет возможность реализовать себя в соответствии со своей подготовкой и выйти на более высокий уровень общения с помощью визуальной опоры.

Использование контекстного подхода в обучении иностранному языку при обсуждении рассматриваемой темы, включение элементов деловой или ролевой игры, составление рекламы, ситуации обсуждения в конструкторском бюро, пресс-конференции, интервью с ученым, составление диалогов на нереальную тему позволяют организовать учебную деятельность курсантов с элементами исследования, творчества в процессе познания, мотивируют и стимулируют самостоятельное принятие решения.

Так, при рассмотрении конструкций жидкотопливных и твердотопливных ракет предлагается ситуация обсуждения экспертами выбора типа БР. В разработанной нами таблице даны характеристики БР обоих типов. Они представлены таким образом, что курсанты сами, используя полученные знания, должны сформулировать свою позицию на иностранном языке, обосновывая ее, приводя свои аргументы. Курсанты вступают в дискуссию со своими коллегами, репродуцируя неподготовленные высказывания в квазипрофессиональном полилоге.

Из анализа работ следует, что одним из стимулов, влияющих на познавательный интерес, является полная или частичная новизна содержания учебного материала. Полная новизна обуславливает появление у человека переживаний неожиданности, озадаченности, удивления. Частичная новизна содержания вызывает и поддерживает интерес. В таких случаях новое знание, новый взгляд и т. п. приобретают для человека особый смысл [103].

С учетом этого при изучении, например, темы «Траектория БР» курсантам предлагается специально разработанные схемы и таблицы, которые дают дополнительную информацию о типах траекторий и соответствующие коммуникативные задания, включающие творческие исследовательские компоненты. При выполнении по-

добных заданий курсанты увлеченно включаются в работу, развивают способности самостоятельно мыслить, анализировать и принимать решения.

Рассмотрим один из вариантов творческих заданий. На схеме даются четыре варианта траекторий БР и их названия. Курсантам предлагается определить соответствующие траектории и устно на английском языке аргументировать свой выбор. В качестве опоры и направления обсуждения предлагается таблица с различными речевыми формулами, вариантами типов траекторий, их характеристик и особенностей. Для решения поставленной задачи курсанты невольно привлекают свои знания по смежным дисциплинам (механики, физики). Личностное включение курсантов и обеспечение возможности консультироваться с коллегами позволяют активизировать свои творческие возможности, независимо от уровня их знаний по различным дисциплинам.

Курсантам раздаются структурные модели построения высказывания в виде разработанной нами таблицы. В качестве логического итога обсуждения курсанты готовят монологические выступления с привлечением полученных знаний по теме с использованием таблицы. Таким образом, курсанты самостоятельно подходят к диалогическим и монологическим высказываниям по изученной теме в ситуации, приближенной к естественному общению, в отличие от традиционного построения занятия, предусматривающего выполнение отдельных, не связанных между собой упражнений.

Предлагаемые задания можно выполнять также в форме ролевой игры, что предполагает более сложную организацию материала и деятельности обучающегося. При выборе варианта формы игры учитываются уровень языковой подготовки курсантов и имеющийся лимит учебного времени.

Все сказанное приводит к тому, что в ситуациях квазипрофессионального общения у курсантов повышается интерес к изучению иностранного языка, формируются умения и навыки исследовательского поиска, речевого общения, творческого взаимодействия друг с другом. На различных этапах обучения значительно повышается интерес к изучению иностранного языка, расширяется представление о выбранной курсантами профессии.

Как уже говорилось на страницах этой книги, контекстное обучение предполагает разработку учебных пособий контекстного типа. «Учебник, — писал М. Н. Скаткин, — это не просто набор сведений, не энциклопедический справочник по соответствующей отрасли спе-

циальной науки. Это своеобразный сценарий будущего обучения» [173, с. 25]. Контекстный учебник или пособие должны быть своеобразным проектом собственно учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности студента, нести в себе черты как учебной, так и будущей профессиональной деятельности [34].

С целью обеспечения профессиональной направленности программы обучения иностранному языку курсантов на специальность военного инженера в четвертом семестре мы подготовили учебное пособие по специальности для курсантов второго года обучения. Выбор тем был согласован со специальными кафедрами на основе их учебных планов. В отборе, разработке заданий и организации учебного материала в пособии был реализован принцип проблемности.

К учебному пособию приложен разработанный нами методический комплекс, включающий иллюстративный материал, оригинальные аудиотексты, компьютерные программы, видеофильмы с блоком разработанных упражнений и заданий к ним. Все материалы ориентированы на профессию и призваны мотивировать и активизировать учебную деятельность курсантов, способствовать их вовлечению в ситуации квазипрофессионального общения. В четвертом семестре курсанты изучают лингвистический материал на основе текстов по следующим темам: «Ядерное оружие», «Термоядерное оружие и поражающие факторы ядерного взрыва», «Головные части БР», «Баллистика головных частей БР».

Учитывая возможности современных информационных технологий, которые можно использовать на аудиторных занятиях и в процессе самостоятельной внеаудиторной работы курсантов, блок заданий по введению, закреплению, контролю и практическому применению знаний лексико-грамматического материала легко переносится из учебника на экран дисплея.

В подготовленных нами учебных текстах содержится информация, тесно связанная с разделами физики, механики, химии, изучаемыми в школе и вузе. Курсанты активно используют эти свои знания и опыт в ходе дискуссий на иностранном языке, высказывают свои точки зрения при объяснении происходящих процессов и явлений, свободно вступают в диалог с преподавателем и другими курсантами. В этом процессе у них формируются и навыки общения со специалистами и руководителями, что является необходимым компонентом их будущей профессиональной деятельности, представляющим социальный аспект контекстного обучения.

В текстах учебника, на базе которых изучается лексико-грамматический материал, содержатся сведения из истории ядерных испытаний, затрагивающие их морально-этические аспекты, проблемы сокращения ядерного вооружения, запрещения ядерных испытаний на международном уровне. Организуя с помощью данного учебника процесс познания курсантов на профессионально значимом языковом материале, можно формировать у них способности критического осмысления действительности, обоснования и принятия альтернативных решений. Проблемность заданий способствует развитию исследовательского, творческого мышления будущего военного специалиста на материале, содержащем военно-техническую информацию.

Например, при изучении тем «Ядерное оружие», «Поражающие факторы ядерного оружия» успешно используется комплекс иллюстративного материала: схемы процессов распада и синтеза атомных ядер, цепной реакции, на основе которых действует ядерное оружие, таблицы, схемы развития ядерного взрыва и конструкций ядерных боеголовок, портреты ученых, работавших в этой области. Кроме иллюстративного материала нами подобран аутентичный аудиоматериал, смонтированы различные версии видеофильмов с блоком заданий к ним, которые используются на разных этапах изучения иностранного языка, включая старшие курсы.

Предложенные методические материалы, составляющие дидактический комплекс учебного пособия, имеют качественно и количественно сложное содержание и его организацию, учитывающие цели, этап обучения курсантов, их уровень подготовки, познавательные потребности и мотивы. Задания к одному и тому же лексико-грамматическому материалу могут упрощаться или усложняться преподавателем в зависимости от поставленной цели и уровня подготовки курсантов.

Скажем, вместо формулировки задания, которую можно встретить в традиционных пособиях, — «На какие вопросы являются ответами следующие реплики», — предлагается составить интервью на тему реплик, или вместо задания «Составьте предложения из следующих слов и словосочетаний» курсанты пишут аннотацию какой-то статьи с опорными лексическими единицами. Традиционную формулировку к упражнению «Дайте определение или характеристику понятиям, данным в левой колонке, что предполагает механический поиск ответа в правой колонке, можно превратить в диалог (полилог) курсантов с использованием речевых формул.

Практика показывает, что организация и структура заданий, способствующих возникновению на их основе естественного иноязычного общения, стимулирует воображение и творческую активность курсантов, подготавливает их к профессиональному общению на более высоком уровне на следующем этапе обучения – квазипрофессиональной деятельности.

При изучении первой темы курсанты знакомятся с моделью проведения научной конференции с аутентичными речевыми штампами ее открытия, проведения, прений и т. д., представленной в виде полилога.

An interesting personality I. V. Kurchatov – a scientist of a new type.

После прослушивания аудиозаписи полилога курсантам предлагается выполнить ряд заданий:

- на основе полилога напишите биографию И. В. Курчатова (в другом варианте задание формулируется следующим образом: курсантов просят написать статью или биографическую справку в энциклопедию о деятельности И. В. Курчатова – таким образом, задание обращено к личности обучающегося);
- представьте, что вы открываете конференцию, встречу с учеными. Какие иноязычные выражения вы используете?
- представьте, что вы присутствуете на конференции, посвященной научной деятельности И. В. Курчатова. Какие вопросы вы бы задали докладчику?
- прочитайте данный материал, подготовьте доклад для конференции (на основе текста на английском или русском языке в зависимости от уровня подготовки курсантов);
- дайте свою версию пресс-конференции в форме ролевой игры (курсанты готовят ее в качестве домашнего задания).

Для создания атмосферы, соответствующей обсуждаемой теме, выбирается девиз практического занятия с использованием наглядного материала (портреты ученого, книги, посвященные его деятельности и т. д.).

В условиях контекстного обучения возрастают требования к личности и психолого-педагогической компетентности преподавателя. По мнению И. А. Зимней, роль преподавателя в организации и управлении учебной деятельностью заключается в том, чтобы предусмотреть, организовать, направить и скорректировать его действия, и в то же время предоставить ему максимальную самостоятельность [74].

В системе «субъект–субъект» преподаватель выступает равноправным партнером общения, выбирает его предмет и направляет общение таким образом, чтобы обучающиеся не чувствовали его превосходства в знаниях, разницы в возрасте и в статусе. И. А. Зимняя выделяет еще одну особенность преподавателя иностранного языка: «умение быть одновременно и партнером, и преподавателем, направляющим речевое общение и исправляющим его недочеты. Это умение не авторитарно, а поддерживает, заинтересованно управляет общением с обучающимися» [там же, с. 62].

При организации педагогического общения необходимыми характеристиками преподавателя являются профессиональная компетентность, интерес к людям, артистизм, доброе, открытое, без агрессии отношение к людям, «познавательная-лингвистическая потребность нахождения и расширения языковых средств формирования и формулирования мысли, потребности чтения и слушания иноязычных текстов» [там же, с. 62].

Со своей стороны, А. А. Алхазидзе подчеркивает, что в личностном плане «преподаватель, обучающий устной иностранной речи, должен относиться к типу людей, с которыми легко и интересно говорить» [цит. по 74, с.63]. Обобщая результаты исследований, И. А. Зимняя пишет, что «наиболее важными являются коммуникативные качества преподавателя, т. е. его умение наладить и сохранить правильные отношения со студентами, при которых последние стимулируются к активной учебной деятельности» [там же, с. 64].

Органичной составной частью технологии контекстного обучения является использование современных персональных компьютеров, аудио- и видеосредств. Особо отметим продуктивность использования видеофильмов, просмотр которых обучающимися повышает интерес к изучаемому предмету, способствует оптимизации управления процессом обучения.

В условиях отсутствия у курсантов военного вуза возможности общения с носителями иностранного языка высока важность просмотра на практических занятиях аутентичных видеоматериалов. Это придает динамическую наглядность процессу познания, задает контекст естественных условий использования иностранного языка, повышает мотивацию иноязычных высказываний курсантов, поддерживает интерес к содержанию занятия.

Видео используется на различных этапах обучения:

- при обучении курсантов, приступающих к усвоению иностранного языка;

- при обучении курсантов, имеющих недостаточный опыт изучения иностранного языка;
- для «продвинутых» курсантов, продолжающих изучать иностранный язык.

Использование видеофильмов способствует достижению ряда дидактических целей в зависимости от коммуникативной задачи (КЗ), поставленной преподавателем на практическом занятии:

- введение лексико-грамматического материала;
- формирование, закрепление и активизация навыков использования лексических единиц и грамматических явлений;
- развитие навыков чтения, аннотирования;
- развитие навыков аудирования;
- изучение лингвистических реалий иностранного языка и сравнение их с реалиями родного языка, средств невербального общения;
- определение уровней овладения и владения языком как средством общения.

На наших практических занятиях успешно используются оригинальные видеоматериалы по теме «Компоненты БР». По видеофильму курсанты знакомятся со схемой конструкции баллистической ракеты, видят ее в полете. Кадры сопровождаются аутентичным звуковым комментарием диктора, рассказывающего о функциях компонентов ракеты, принципах их действия. На схеме даны названия компонентов, которые служат опорой восприятия информации. Предлагаемые нами видеоматериалы взяты из мультимедийных энциклопедий для компьютера, поэтому можно использовать текст, который сопровождает эти кадры.

Использование стоп-кадра, отключение и включение звукового сопровождения, возможность повторного просмотра, текст, данный на экране, — все это обеспечивает широкий спектр вариантов творческой работы с подобными материалами.

Умелое вплетение преподавателем видеоверсии учебной информации в канву сценария практического занятия мотивирует речевую деятельность курсантов на различных этапах работы и является средством, стимулирующим формирование различных навыков ИРД. С привлечением видео рутинные упражнения из традиционной методики обучения становятся интересными творческими заданиями.

Комплексное применение компьютера и видеосредств существенно расширяет возможность формирования практических язы-

ковых навыков курсантов, максимально мотивирует ИРД обучающихся, способствует более глубокому усвоению материала иностранного языка и соответствующих тем смежных дисциплин. В аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работе курсантов на компьютере предлагаются следующие задания.

Грамматический блок:

- изучите грамматическое явление «Именительный падеж с инфинитивом» (дано объяснение, схема, примеры с переводом);
- выберите правильный вариант перевода предложения с изучаемой конструкцией (пять предложений);
- укажите номера предложений со сложным подлежащим и сложным дополнением;
- составьте предложения из приведенных слов и словосочетаний и выберите соответствующий вариант перевода.

Лексический блок упражнений:

- выберите соответствующее значение слова, словосочетания;
- определите часть речи и выберите соответствующее значение;
- подберите русские эквиваленты к следующим словам;
- составьте возможные словосочетания;
- подберите соответствующее толкование следующих понятий;
- выберите соответствующий перевод следующих словосочетаний;
- закончите предложения;
- вставьте пропущенные слова в микротекст.

Смысловой анализ текста (после прослушивания аудиозаписи текста):

- определите, к какому абзацу текста относятся данные рисунки;
- расставьте логически рисунки этапов взрыва в соответствии с содержанием этого абзаца;
- просмотрите текст и расположите предложения в соответствии с его содержанием;
- согласитесь со следующими высказываниями или опровергните их; при ответе используйте клише согласия/несогласия;
- составьте краткую аннотацию текста; используйте следующий план:

The title of the text is ...

The text deals with the problem of ...

It considers ...

It describes ...

The main idea of the text is ...

(To my mind the information of the text is ...)

(даются 10 вариантов концовок и целые предложения).

При выполнении заданий данной обучающей программы курсант получает оценку, выдаваемую компьютером после каждого блока. При неудовлетворительной оценке обучающийся имеет возможность повторно выполнить соответствующий блок заданий.

Перед работой непосредственно над фильмом курсанты выполняют подобные лексико-грамматические задания на материале текста аудиоверсии фильма и специальные задания для смыслового анализа текста, выполняемые в ходе просмотра фильма. На этом этапе курсанты работают в парах или малых группах.

В последнем, четвертом семестре аудиторных занятий на завершающем этапе изучения темы «Ядерное оружие» в качестве контроля сформированности умений и навыков общения на английском языке и владения иноязычным материалом темы проводится ролевая игра. Она организуется в форме заключительного заседания научного симпозиума «Ядерное оружие: великое достижение или грех? Десять секунд, которые потрясли мир».

Имеется сценарий ролевой игры, сформулирована ее цель, поставлена проблемная задача: доказать, аргументировать в монологических выступлениях и беседах с коллегами из разных стран свою точку зрения по рассматриваемой теме. Курсанты сами заранее выбирают интересующие их темы и материалы для подготовки монологических выступлений и диалогов. Подготовлен визуальный материал и специальные программы, в которых изложены рассматриваемые проблемы «симпозиума» по дням изучения темы на практических занятиях. В программках изображены портреты И. В. Курчатова и Р. Оппенгеймера, указаны даты их жизни, высказывания о применении ядерного оружия. У всех курсантов есть нагрудные таблички с именем, названием страны. Они заранее знакомятся с ситуацией, организацией, порядком ведения конференции, заседаний симпозиума.

Одной из целей ролевой игры является контроль сформированности умений иноязычного общения с представителями другой культуры. Курсанты должны использовать речевые клише при ведении диалога, уметь приветствовать коллегу, запрашивать информацию, возражать, аргументировать свою точку зрения, логически связывать отдельные части своего высказывания. На заключительном заседании курсанты выступают с докладами, отвечают на вопросы аудитории.

После заседания курсанты в роли специалистов ведут диалог на подготовленные темы. К ним подходят преподаватели—«журнали-

сты» и задают различные вопросы. Курсанты должны вести неподготовленную беседу с позиций своей роли, практически используя приобретенные на предыдущих этапах обучения знания, умения и навыки иноязычного общения. Обучающийся получает опыт ориентации в различных ситуациях общения и выбора соответствующих моделей поведения и речевых средств.

Далее все участники приглашаются в кинозал, где просматривают фильм на английском языке «История ядерного оружия». Курсанты выполняют блок поэтапных заданий в ходе просмотра фрагментов фильма, предваряющего просмотр всей десятиминутной ленты.

Личностная включенность студентов в учебный процесс, моделирующий реальную ситуацию общения с ее социальным и профессиональным содержанием дают им представление о месте и роли иностранного языка в их будущей профессиональной деятельности. При этом сформированные умения социального взаимодействия на иностранном языке могут в определенной мере быть полезными и в ситуациях профессионального общения на родном языке.

3.3. Дидактические условия организации контекстного обучения иностранному языку на старших курсах

III этап

При традиционной организации обучения иностранному языку сформированные к концу второго курса умения и навыки ИРД курсантов значительно теряются на старших курсах. Дальнейшее обучение строится, как правило, таким образом, что каждый курсант или группа курсантов получает научно-технические тексты для перевода или написания реферата. Эти тексты часто не являются аутентичными, даются внеконтекстно, без учета профессиональных интересов курсантов и практически не связаны с содержанием дисциплин, изучаемых на спецкафедрах. Нередко такие задания выполняют наиболее подготовленные курсанты, а другие просто у них списывают. Изучение иностранного языка оказывается не системным и не адекватным профессиональным интересам курсантов. Они не видят практической пользы выполнения подобных заданий, их связи с будущей профессией.

Наша задача состоит в том, чтобы с позиций контекстного обучения иностранному языку и в соответствии с принципом непрерывности обеспечить преемственное развитие ИРД курсантов и на старших курсах. Реализация модели контекстного обучения на III и IV этапах предусматривает организацию самостоятельной работы курсантов с иностранным языком в соответствии с их профессиональными интересами, в тесной связи с изучаемыми специальными дисциплинами, с включением обучающихся в исследовательский процесс с учетом их интеллектуальных и творческих возможностей.

С увеличением объема изучаемого материала, получением новых знаний, постоянным расширением кругозора, опыта практического использования компьютерной техники, развитием познавательных и профессиональных умений и навыков курсанты старших курсов начинают более зрело относиться к изучению иностранного языка, по-другому оценивать его роль в предстоящей профессиональной деятельности. Преподаватель должен учитывать все эти факторы, влияющие на мотивацию изучения иностранного языка старшекурсниками и на организацию их учебно-познавательной деятельности, которая на старших курсах проводится, главным образом, в форме самостоятельной работы, хотя используются и другие формы.

В современной высшей школе самостоятельная работа студентов (СРС) играет важную роль в подготовке творчески и инициативно мыслящих специалистов, способных к продуктивной профессиональной деятельности. В процессе самостоятельной работы у курсантов формируются умение ориентироваться в потоке научной литературы, вести поиск и анализ необходимой информации, критичность и гибкость мышления, положительное отношение к учебе, способность творчески подходить к решению задач и проблем исследовательского характера. Вырабатываются такие важные качества личности профессионала, как трудолюбие, настойчивость, сила воли, упорство в достижении целей.

В соответствии с программой учебной дисциплины, основные дидактические цели обучения курсантов иностранному языку на старших курсах состоят в развитии и совершенствовании следующих систем умений и навыков:

- чтение текстов по специальности с целями ознакомления, поиска информации, просмотра, углубленного изучения; выполнение различных видов письменных работ со специальной литературой (доклады, рефераты, аннотации и т. п.);

- устная речь: выступления с сообщениями по специальности с использованием информации, полученной при чтении оригинальных источников, ведении беседы на профессиональные темы.

Кроме этих дидактических целей, связанных с обучением иностранному языку, модель контекстного обучения предусматривает реализацию целей воспитания личности будущего военного специалиста, о которых говорилось выше. Достижение целей обеих групп возможно при соответствующей организации СРС, ее поэтапного управления и контроля. Исходя из этих целей, нами выбраны содержание и педагогические технологии контекстного обучения на старших курсах.

Учебный материал выбирался профессионально направленным и учитывающим содержание изучаемых на старших курсах в прошлом или текущем семестре специальных дисциплин. Конкретные темы занятий по иностранному языку, наиболее существенные для создания предметного контекста усваиваемой курсантами профессиональной деятельности, предлагаются преподавателями спецкафедр. Это позволяет курсантам при работе над аутентичными текстами и другими материалами привлекать знания, полученные на профилирующих кафедрах, усваивать содержание иностранного языка в контексте содержания той или иной специальной дисциплины.

Разработанный таким образом учебно-методический комплекс состоит из следующих компонентов.

1. Учебно-методические материалы, в которые включены аутентичные иноязычные тексты, отражающие содержание специальных дисциплин, изучаемых в пятом-восьмом семестрах (см. Табл. 5, с. 104–117). Эти тексты являются содержательной основой блока материалов, куда входят различные виды заданий, в том числе для контроля понимания текста, и лексико-грамматические упражнения для расширения активного общетехнического словаря и терминологической лексики). Для обучения аудированию этот блок содержит записи аутентичных лекций по темам занятий и соответствующие задания к ним.

2. Обучающие компьютерные программы по изучаемым темам для самостоятельной работы над лексико-грамматическим материалом и специальными текстами, программы, помогающие восполнить и обогатить знания грамматики английского языка.

3. Видеофильмы на английском языке по темам занятий с блоком методических материалов, подготавливающих курсантов к просмотру фильмов и речевой деятельности.

Организация учебного материала предусматривает поэтапное усложнение заданий с учетом повышения уровня сформированности умения курсантов критически сопоставлять и анализировать данные, обобщать полученные результаты, аргументировать свою точку зрения, использовать имеющийся опыт учебной деятельности. Важным фактором повышения мотивации учения явились индивидуальный подход к обучающимся, учет уровня их интеллектуального развития и иноязычной подготовки, предоставление права выбора темы профессионально ориентированного учебного материала для самостоятельной работы в соответствии со своими интересами.

Содержательная связь учебных заданий по иностранному языку с материалом спецдисциплин обеспечивала проблемность содержания обучения. Критически анализируя иноязычную информацию, курсанты определяют степень ее новизны и значимости для своей будущей профессиональной деятельности. Прорабатывая иноязычные тексты, аудио- и видеоматериалы на иностранном языке, они осуществляют поиск информации в оригинальных источниках для подготовки курсовых и дипломных проектов.

Дальнейшее развитие умений и навыков, составляющих лингвистическую и речевую компетенцию будущего специалиста, осуществлялось в различных формах работы курсантов с языковыми материалами: письменные переводы научных статей, написание рефератов, составление докладов по изучаемым научным проблемам и выступления с ними при обсуждении этих проблем, выполнение заданий с помощью компьютера, предваряющих работу с видеофильмами, использование аудиозаписей для поэтапного совершенствования навыков устной речи, профессионального общения.

Организация самостоятельной работы курсантов старших курсов характеризуется следующими признаками:

- осуществляется в основном во внеаудиторное время;
- ритм работы, распределение времени на поиск необходимой информации и подготовку заданий устанавливаются в общем виде учебным планом, а конкретно – самими курсантами;
- самостоятельная работа осуществляется, как правило, при направляющей роли преподавателя;
- задания выполняются в письменном и устном виде;
- общими формами организации и контроля самостоятельной работы являются индивидуальная, парная и коллективная в малых группах.

При переходе на данном, III этапе реализации контекстной модели обучения курсантов иностранному языку, от аудиторных практических занятий к самостоятельной работе требовалось, как показала практика, достаточно жесткое управление их учебной деятельностью. Необходимость такого управляемого взаимодействия преподавателя с курсантами на этом этапе обусловлена несколькими причинами:

- значимостью организации совместной с преподавателем самостоятельной деятельности обучающихся;
- сложностью работы над аутентичным учебным текстовым материалом, с аудио- и видеоматериалами, выполнения блока типовых и творческих заданий, имеющих непосредственную связь с изучаемыми в вузе специальными дисциплинами;
- особенностями организации диалогического общения обучающихся в военной курсантской среде.

Структура управления самостоятельной работой курсантов включает такие компоненты, как побудительно-мотивационный, ориентировочно-исследовательский, исполнительный, контрольно-оценочный. Мотивированность работы курсанта зависит от того, предлагаются ли ему для выполнения творческие задания, а целенаправленность — получил ли он четкое представление о том, в чем состоит задание, и для чего он его выполняет. Инструктивная часть знакомит обучающегося с тем, как нужно выполнять задание, содержит перечень действий и необходимых для их выполнения ориентиров [144].

При организации контроля самостоятельной работы мы придерживаемся мнения И. А. Зимней о том, что прямой контроль, обязательный для проверки домашних заданий по внеаудиторной работе, должен сводиться к минимуму [74]. Основными формами контроля в процессе самостоятельной работы выступают в нашей модели самопроверка, взаимопроверка товарищами, консультативная помощь преподавателя. Контроль сформированности ИРД курсантов в результате самостоятельной работы организуется в формах круглого стола, пресс-конференции или ролевой игры, индивидуальных сообщений-отчетов, рефератов. Все это придает процессу обучения контекстный характер, поскольку с помощью содержания и форм самостоятельной работы курсантов в той или иной степени моделируются профессиональный и социальный контексты будущей деятельности офицера-инженера.

Конкретными формами организации учебно-познавательной деятельности студентов выступили: групповое установочное заня-

тие, проводимое как совместная деятельность и диалогическое общение преподавателя и курсантов, курсантов между собой; самостоятельная работа курсантов под руководством преподавателя и в сотрудничестве с ним; семинар-дискуссия; пресс-конференция; самостоятельная работа с научными статьями. Практиковалась и такая контекстная форма обучения курсантов, как лекция вдвоем [25, 26, 37]. В выбранные нами курсы лекций на несекретные темы включаются 10–15-минутные фрагменты изложения информации на иностранном языке. Каждый такой фрагмент готовится совместно преподавателем иностранного языка и лектором соответствующей специальной кафедры.

Адекватное восприятие курсантами излагаемого на английском и русском языках материала на лекции вдвоем обеспечивается их предварительной подготовкой. Такая подготовка состоит в том, что курсанты заранее выполняют блоки заданий с лексико-грамматическим наполнением и микротекстами по теме запланированных лекций. По теме лекции готовятся слайды, служащие для курсантов визуальными опорами, контрольные вопросы и таблица, которую они должны заполнить. По ответам на вопросы и правильности заполнения таблицы можно оценить степень понимания курсантами изложенного на иностранном языке материала.

Проведение лекций вдвоем преподавателем иностранного языка вместе с одним из преподавателей специальных дисциплин позволяет привлечь внимание представителей спецкафедр к возможности использования иностранного языка и соответствующих аутентичных материалов в целях повышения качества подготовки военных специалистов. Разнообразие конкретных форм, методов, средств и приемов работы способствует активному вовлечению курсантов в образовательный процесс, в непрерывный процесс овладения иностранным языком в течение всех пяти лет обучения.

Каждый этап учебного процесса, организуемый в форме самостоятельной работы курсантов, предваряется их встречей с преподавателем. На аудиторном занятии курсантам выдаются задания и инструкции по их выполнению, сообщается, что в период самостоятельной работы они могут получать консультации у преподавателя.

В начале данного, III этапа реализации модели контекстного обучения (третий курс, пятый семестр), после выдачи курсантам домашнего задания преподаватель проводит с ними внеаудиторное установочное занятие. Курсанты переводят незнакомый научно-тех-

нический текст, что предполагает использование и закрепление умений извлечения из него информации, его понимание.

Выбранный текст связан с ракетной техникой, используемой для исследования Марса, в нем содержится свежая, актуальная для курсантов информация, что является одним из мотивационных факторов учения. Преподаватель называет девиз занятия – слова философа: «Способность удивляться – замечательное свойство человека. Космические полеты сделали нас всех детьми снова» – и просит курсантов предложить свои варианты.

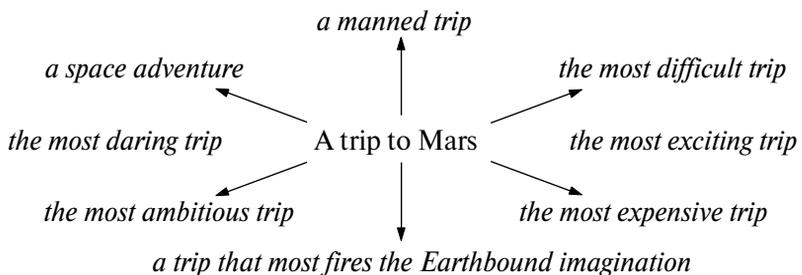
Работа над текстом предваряется вопросами к курсантам о том, что они знают о планете Марс (10 вопросов). Затем их просят вспомнить, какие произведения научной фантастики о Марсе они читали (одни из ожидаемых нами ответов – «Марсианские хроники» Рея Брэдбери и «Аэлита» Алексея Толстого).

Аутентичный текст «Марсианские хроники» и предлагается курсантам для чтения. Преподаватель сообщает это название и описывает сценарий работы с текстом, при котором курсанты находятся в своего рода экспертной позиции. Они получают текст, список встречающихся в нем незнакомых для них слов с переводом и блок из 14 творческих заданий, к выполнению которых приступают после ознакомления с новыми словами, просмотрового чтения, прослушивания магнитофонной записи и чтения текста вслед за диктором.

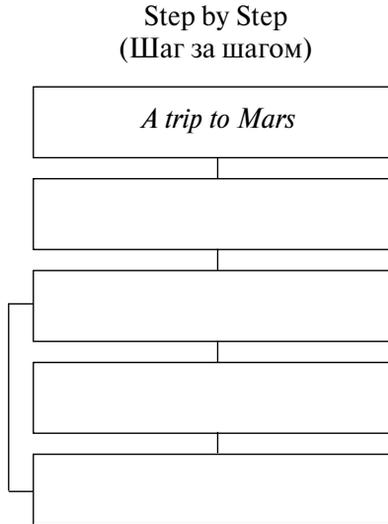
Примеры творческих заданий:

- дайте название каждому абзацу текста, основываясь на выборе из следующего списка (дано восемь вариантов);
- просмотрите первый, второй и третий абзацы и опишите полет на Марс: *A trip to Mars*.

Курсанты выбирают из текста слова и словосочетания, описывающие этот полет, а один из курсантов размещает соответствующие листочки на магнитной доске. После этого курсанты устно описывают этот полет, используя схему:



- просмотрите третий абзац и заполните схему согласно этапам полета:



Заполнив таблицу в своей блоке раздаточных материалов, заранее подготовленных преподавателем, курсанты по-английски называют и описывают эти этапы. Один из курсантов выстраивает эту последовательность на магнитной доске;

- изучите информацию из второй половины абзаца; представьте себе, что вы работаете над проблемой полета на Марс, планом подготовки к нему (шаг за шагом); начните обсуждение, используя вводную фразу *To begin with....*

Курсанты самостоятельно работают в парах или в малых группах. Выполняя задания, они обсуждают основные характеристики космических кораблей, читают предложенную в задании информацию и определяют, истинная она или ложная, используя англоязычные речевые клише;

- читая текст, выясните условия и требования к полету и дайте свои рекомендации; начинайте свое высказывание на английском языке оборотом *If it is necessary...*, используя соответствующую грамматическую структуру (сослагательное наклонение);
- обоснуйте свои рекомендации:
I think (to my mind), it is necessary to do, as (because) ...
- определите, на какие из ваших вопросов нет ответов в тексте;

- составьте аннотацию к тексту, используя клише:

The title of the text is ...

The text considers ...

It tells us about ...

The main idea of the text is ...

To my mind the information of the text is ...

В конце работы один из курсантов с помощью всей группы, используя наглядный материал в виде картинок планет, нескольких космических кораблей и космонавтов, схематично выстраивает полет на Марс на магнитной доске. Затем курсанты описывают его на английском языке. В качестве домашнего задания они должны выполнить перевод той части текста, которая представляет наибольшую лингвистическую трудность.

Описанные задания и вопросы профессионально направлены, стимулируют мыслительную деятельность курсантов; они обращены к личности обучающегося и несут определенный эмоциональный и воспитывающий заряд, повышают интерес к усвоению английского языка. Занятие строится таким образом, чтобы в процессе работы с текстом и его обсуждения курсанты активно включались в речевую деятельность соответственно их уровню знаний, творчески решали предложенные задачи. Здесь есть место практической работе с текстом, пониманию на основе догадки, логического рассуждения, смысловой взаимосвязи излагаемых фактов, использованию знаний различных дисциплин.

Предлагаемые курсантам задания выполняются в социальном контексте совместной деятельности и нацелены на дальнейшее формирование навыков профессионального общения с коллегами, умения отстаивать свою точку зрения по той или иной проблеме, вступать в речевой контакт и завершать его.

Проделанная совместно с преподавателем работа с незнакомым текстом является общей схемой, примером и направлением всей последующей усложняющейся от этапа к этапу самостоятельной работы курсантов с научно-технической литературой и видеоматериалами.

В отличие от традиционной модели обучения иностранному языку, когда курсанты пишут переводы или рефераты «случайных» научно-технических текстов, контекстная модель создает педагогические условия для формирования опыта социального общения и взаимодействия в процессе работы с профессионально ориентированным иноязычным материалом. Курсанты могут получить четкое

представление о месте иностранного языка в их будущей служебной деятельности, развивать у себя навыки индивидуального и совместного принятия решений, критического мышления, творческого подхода к выполнению предложенных преподавателем заданий. Все это влияет и на мотивацию познавательной деятельности, обуславливает личностное включение курсантов в процесс овладения иностранным языком на профессионально направленном материале.

Приведенные в Табл. 5 (с. 104–117) темы занятий и последовательность их отработки на III этапе реализации контекстной модели обучения иностранному языку нацелены на непрерывное развитие у курсантов различных умений ИРД как одного из средств их будущей профессиональной деятельности, навыков поиска и извлечения информации из различных печатных источников в профессиональных интересах, включая деловые контакты с иностранными коллегами. Подготовка к использованию иностранного языка в возможных служебных ситуациях, моделирующих будущую реальную деятельность офицера конкретной специализации, соответствует существующим требованиям и принципам контекстного подхода к обучению.

В соответствии с целями обучения иностранному языку на данном этапе курсантам предлагаются тексты с аудиоверсией для просмотрового и ознакомительного чтения. Тема данных текстов соответствует специальной дисциплине – сейсмологии, которую курсанты изучают на протяжении четырех семестров. Выполняя разработанные нами задания, курсанты получают возможность последовательно формировать свою лингвистическую компетенцию: приобретать и расширять знание иноязычной терминологии по специальным дисциплинам, развивать умение извлекать из аутентичных текстов профессионально значимую информацию, воспринимать информацию на слух (аудирование), продуцировать высказывание, владеть средствами метакоммуникации (речеоорганизующими средствами) для делового общения.

Так, тексты «Чарльз Рихтер», «Внутри Земли» и «Сейсмические волны» (см. Табл. 5, с. 104–117) объединены предметным содержанием, снабжены различными диаграммами и схемами, блоком лексических упражнений, творческих проблемных заданий и предназначены для развития различных умений и навыков ИРД. После работы с текстом курсантам предлагается прослушать запись лекции по теме прочитанного (оригинальную запись на английском языке)

и выполнить следующий блок заданий, предназначенный для контроля понимания курсантами содержания лекции:

А.

- I. Прослушайте лекцию о сейсмических волнах. Ответьте на вопросы, используя полученную информацию. Содержание лекции делится на следующие разделы:

Раздел 1.

1. Назовите тему лекции.
2. Какие типы волн рассматриваются в лекции?

Раздел 2.

1. О каких типах волн лектор рассказывал в данном разделе?
2. Обозначьте диаграммы волн.

Раздел 3.

1. О каких типах волн лектор рассказывал в этом разделе?
2. Как лектор описывал различие между типами волн, о которых рассказано в 1–3 разделах?

Разделы 4–5.

1. Как движутся отдельные частицы при моделировании волны?
2. Какие виды движения совершает указанный тип волны?
3. Какие типы волн проходят через слои земли?
4. Как движется показанный на диаграмме тип волн?
5. Обозначьте типы волн на следующих диаграммах.

- II. Прослушайте лекцию еще раз и сделайте необходимые записи. Ваши ответы на вопросы и записи помогут вам написать краткое содержание лекции или подготовить краткое сообщение по данной теме.

- V. Прочитайте внимательно текст «Строение Земли». В первой главе этого текста мы видели, что средняя плотность Земли в два раза больше плотности коры. Очевидно, что Земля не может быть полой и подобной коре. Она должна состоять из очень плотных материалов. Какие они? Являются ли они жидкими или твердыми? Внутреннее строение Земли представляет собой однородную или разнородную структуру? Она горячая или холодная? Во второй главе вы найдете ответы на эти вопросы.

На полях текста главы даны ключевые вопросы к соответствующим абзацам и различные схемы. Изучив текст и ответив на вопросы, курсанты выполняют следующие проблемные задания:

- просмотреть указанные абзацы текста и выбрать справедливые и ложные утверждения;
- доказать предложенное утверждение;

- описать указанную схему;
- закончить следующие утверждения.

Следующим заданием в пятом семестре, направленным на развитие навыков порождения монологических и диалогических высказываний, является работа с видеofilmом «Оппенгеймер». Для повторения лексико-грамматического материала по теме «Термоядерный взрыв» курсанты могут поработать с компьютерными программами. До и после просмотра фильма они выполняют репродуктивные и проблемные задания, подготавливающие их к пониманию содержания фильма и комментариев к нему.

В начале данного этапа эту работу целесообразно проводить под руководством преподавателя, а затем курсанты совместно с другими могут просматривать видеofilmы по тематике следующих семестров и самостоятельно выполнять большую часть заданий. Подведение итогов проводится вместе с преподавателем, который осуществляет выборочный контроль по темам III этапа.

В заключение пятого семестра курсантам предлагается провести реферирование текста из истории сейсмологии. Количество заданий можно варьировать в зависимости от целей обучения, количества имеющегося времени, уровня подготовки обучающихся.

Разворачивая систему более сложных и самостоятельных действий обучающихся по развитию ИРД в следующих семестрах, мы следуем профессиональным потребностям будущих офицеров. При этом, по-прежнему уделяя внимание развитию различных видов иноязычной речевой деятельности, мы вносим в задания для обучающихся элементы исследовательского поиска, создающие возможности для творческого мышления, порождения мотивации познавательной деятельности.

В этих целях на старших курсах будущие офицеры готовят курсовые работы. Для развития у них навыков практического использования знания иностранного языка мы вместе с преподавателями специальных кафедр отобрали научные статьи и другие информационные материалы, которые могут понадобиться при выполнении курсовых работ, являющихся одной из форм исследовательской деятельности.

При выполнении курсового, а в некоторых случаях и дипломного проекта на иностранном языке, курсанты работают под руководством преподавателя специальной кафедры и преподавателя иностранного языка, которые дают консультации и контролируют их работу. Оценка проекта осуществляется дифференцированно: за инженерные решения и иноязычную компетенцию.

Для эффективного руководства исследовательской работой преподаватель иностранного языка знакомится с темой задания курсанта, получает консультации у своего коллеги, преподавателя специкафедры (руководителя проекта), читает соответствующую техническую литературу. Преподаватель оказывает помощь курсантам в подборе научно-технической литературы на иностранном языке, словарей, необходимых лексико-грамматических пособий, обращает внимание обучающихся на стилистические, грамматические особенности научно-технического текста.

Курсанты используют современные информационные технологии, например, Интернет, для поиска необходимых научно-технических материалов. В процессе исследовательской работы курсанты повышают свою компетенцию в сфере практического использования знаний иностранного языка при отборе профессионально значимых информационных материалов. В этих условиях обучающийся находится в ситуации саморазвития, овладения новыми способами учебной деятельности, которая становится мотивированной и лично значимой.

В процессе дальнейшего овладения речевыми навыками курсанты продолжают (см. Табл. 5, с. 104–117) самостоятельно работать в шестом-восьмом семестрах с аутентичными материалами в процессе аудирования (аудиозаписи, видеофильмы) и перевода научно-технических текстов, статей, рекламы, материалов международных конференций. Курсанты используют усвоенные на предыдущих этапах знания и умения, систематически приобщаются к исследовательской деятельности.

Консультации и итоговые зачетные занятия по иностранному языку организуются с учетом таких принципов контекстного обучения, как проблемность содержания заданий, моделирование элементов предметного и социального контекстов будущих служебных ситуаций, подготавливающих курсантов к квазипрофессиональной деятельности.

Так, одним из заданий в шестом семестре является работа с материалами международной конференции по проблемам технологий мониторинга состояния окружающей среды в соответствии с Всеобъемлющим договором о запрещении ядерных испытаний. Выбрав интересующую их проблему и изучив предложенные тексты, курсанты готовят краткий отчет по ним в устной форме для последующей дискуссии. В процессе этой работы они используют навыки анализа, обобщения, критического мышления, что обуслови-

вает личностное, эмоционально окрашенное, мотивированное включение курсантов в учебную деятельность.

Темы изучаемых материалов в шестом семестре логически связаны с теми, которые рассматриваются в седьмом-восьмом семестрах, поскольку их общим предметом является ядерный взрыв, его типы, поражающие факторы, способы засечки такого взрыва, аппаратура для анализа измерения поражающих факторов, проблемы экологии, различные документы, договоры о запрещении испытаний и применения ядерного оружия.

По темам, связанным с проблемами экологии и последствиями ядерного взрыва, курсанты в седьмом-восьмом семестрах работают с иноязычными аудио- и видеозаписями, читают оригинальные статьи на английском языке, отражающие тематику, изучаемую на соответствующей кафедре и рассматривающую методы измерения параметров ядерного взрыва, типы используемой для этого аппаратуры. Представленность в учебных материалах содержания специальных дисциплин задает предметный контекст иноязычной речевой деятельности будущих военных специалистов, что позволяет использовать формируемые иноязычные умения и навыки в качестве одного из средств непрерывного профессионального становления курсантов. Это придает личностный смысл занятиям по иностранному языку.

Для достижения целей взаимосвязанного обучения различным видам речевой деятельности на профессионально значимом содержании курсантам старших курсов предлагаются проблемные, творческие задания, например, определить:

- к какой области знаний относится предлагаемая статья, патент, реклама и т. п.;
- сообщить:
 - кто автор статьи;
 - где она опубликована;
 - какой проблеме посвящена;
 - что предлагает данная реклама (что описано в данном патенте);
 - как автор статьи (патента) решает проблему;
 - с какой специальной дисциплиной соотносится данный материал;
 - что нового вы нашли в данной статье, патенте, рекламе;
 - насколько актуальна для вас полученная информация, где вы можете ее использовать;

- составьте краткую аннотацию (устно, письменно);
- напишите реферат данной статьи;
- скажите, что иллюстрируют рисунки, схемы, графики и т. п., в статье, патенте, рекламе.

При чтении курсантами статей на одну тему предлагается сравнить точки зрения авторов статей:

- что в них общего и различного;
- чья точка зрения вам интересна или какую точку зрения вы разделяете, основываясь на опыте вашей учебной и научной деятельности;
- что нового вы узнали, и т. п.

На этом этапе основной упор делается на автоматизацию навыков и умений ведения иноязычного профессионального диалогического общения в рамках указанных аспектов.

Курсанты изучают на русском и английском языках рекламу новейшей аппаратуры для измерения различных параметров, характеристик ядерного взрыва, выполняют двусторонний перевод этой рекламы. После внимательного изучения схемы составления рекламы на иностранном языке, курсанты сами пишут рекламу используемых приборов.

Таким образом, на III этапе реализации модели контекстного обучения иностранному языку имеет место более высокий, чем на предыдущих двух этапах, уровень познания, поскольку учебная деятельность курсантов носит автономный, самостоятельный характер. В содержании предлагаемых курсантам текстовых печатных, аудио- или видеоматериалов реализуется принцип проблемности; оно в достаточно полной мере отражает содержание специальных дисциплин, изученных или изучаемых на соответствующих военно-инженерных кафедрах. Процесс обучения осуществляется под общим руководством преподавателя, но его роль ограничивается консультациями и организацией контрольных процедур.

IV этап

Способности критического мышления, умения работать с оригинальными иноязычными источниками, навыки аудирования, диалогической и монологической речи, умения и навыки социального взаимодействия, формируемые у курсантов на протяжении I–III этапов развертывания контекстной модели, должны быть реализованы на IV (см. Табл. 5, с. 104–117), заключительном этапе контек-

стного обучения [пятый курс, девятый семестр]. На этом этапе курсанты осуществляют совместную квазипрофессиональную деятельность, участвуя в деловой игре «Инспекция», включенной в тактико-специальные учения (ТСУ), которые проводятся в соответствии с профессиональной специализацией будущих офицеров.

В деловой игре «Инспекция» моделируется проверка международными представителями российского военного объекта (это предусмотрено Договором о всеобъемлющем запрещении ядерных испытаний — ДВЗЯИ) с использованием иностранного языка. Для обеспечения готовности курсантов к участию в этой игре им предварительно предлагается выполнить специальный комплекс лексико-грамматических и коммуникативных заданий, учитывающих различные аспекты предстоящей квазипрофессиональной деятельности.

Тактико-специальные учения вместе со «встроенной» в них деловой игрой являются логичным завершением всех этапов обучения курсантов военного вуза иностранному языку. Участвуя в моделируемых ситуациях общения с иностранными коллегами, они имеют возможность на практике реализовать приобретенные на предыдущих этапах обучения иностранному языку знания, умения, навыки и способности с учетом своих индивидуальных возможностей, актуализировать и свои специальные знания.

Деловая игра (ДИ) представляет собой квазипрофессиональную деятельность, имеющую черты как учения, так и труда, и позволяет задать в обучении предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности. Игровая модель обеспечивает личностное включение участника ДИ в процесс обучения, направленное на овладение предметным содержанием профессиональной деятельности, представленным в имитационной модели. Поскольку это предметное содержание является содержанием совместной деятельности специалистов, то через игровую модель усваивается и социальное содержание будущего труда [34].

При разработке ДИ реализуются следующие психолого-педагогические принципы [34]: имитационного моделирования конкретных условий, ситуаций профессиональной деятельности; игрового моделирования содержания и форм профессиональной деятельности; совместной деятельности; двуплановости; принцип проблемности содержания имитационной модели и процесса его развертывания в игровой деятельности.

Реализация принципа проблемности означает, что в ДИ создаются проблемные ситуации как условие порождения мышления

каждого участника [С. Л. Рубинштейн]. Принципы совместной деятельности, диалогического общения и двуплановости являются условиями проектирования и реализации игровой учебной деятельности. Принцип совместной деятельности предполагает, что в ДИ участвуют два и большее число студентов, вступающих в общение и взаимодействие в процессе игры с целью принятия согласованных решений.

Согласно принципу диалогического общения, каждый участник игры имеет возможность высказать свою точку зрения, обсудить ее с другими, выдвинуть те или иные гипотезы и предположения. Участие в диалоге в процессе совместной деятельности означает речевую активность обучающихся, которая выступает средством формирования и формулирования мысли (И. А. Зимняя), развития профессионального мышления.

Принцип двуплановости ДИ заключается в том, что достижение игровых целей служит средством реализации целей обучения и воспитания, развития личности специалиста. Серьезная деятельность студента по развитию своих личностных характеристик как специалиста протекает в «несерьезной» игровой форме, что позволяет ему интеллектуально раскрепоститься, проявить творческую инициативу, не бояться ошибки.

Конкретная игра может быть в разной степени приближена к условиям реальной профессиональной деятельности, но в любом случае должна быть направлена на достижение целей развития профессионально важных предметных и социальных качеств специалиста. В нашем случае для этого следует прежде всего выделить сферы и ситуации общения будущих военных специалистов, умения и навыки ИРД, которые будут необходимы участникам деловой игры для разрешения этих ситуаций.

Все изучаемые курсантами на старших курсах материалы охватывают аспекты квазипрофессиональной деятельности будущих офицеров в ходе деловой игры – тактико-специальных учений на пятом курсе, организуемых ведущей военной кафедрой. Эти учения продолжаются несколько дней. Как при организации любой деловой игры, до ее проведения курсанты готовятся к ней под руководством военных преподавателей специальной кафедры и при участии преподавателя кафедры иностранных языков. В плане, сценарии квазипрофессиональной деятельности курсантов отведено место и время для ситуации использования иностранного языка военными специалистами. Реальной ситуацией применения знаний ино-

странного языка, овладения офицерами навыками устной речи является деловое общение с иностранными коллегами в ходе контроля за выполнением обязательств в соответствии с принятым Договором о всеобъемлющем запрещении ядерных испытаний.

Для подготовки курсантов к участию в деловой игре нами разработаны методические материалы, включающие творческие задания, охватывающие различные аспекты предстоящей квазипрофессиональной деятельности на иностранном языке. Этот фрагмент предполагает диалогическое общение на профессиональные темы, описание ситуации и выполняемых должностных функций, используемой техники, взаимодействие со своими сослуживцами, вовлеченными в единую ситуацию деятельности и общения.

Курсантам предлагаются следующие тренировочные задания:

- вы встречаетесь с зарубежным коллегой: представьтесь ему, познакомьтесь с ним;
- назовите главные задачи тактических учений (составьте соответствующие словосочетания);
- какими профессиональными навыками должен обладать будущий военный специалист (составьте словосочетания);
- назовите главные характеристики данных приборов и подготовьте рекламу на английском языке на основе русской версии;
- просмотрите текст о видах и местах землетрясений; заполните таблицу;
- просмотрите информацию, определите, подходит ли данный прибор в описанной в просмотренном тексте ситуации;
- прочитайте и изучите текст «Сейсмический мониторинг» (работа в парах, малых группах); какие вопросы вы бы задали специалисту с испытательного полигона в штате Невада, США?
- переведите указанную часть текста «Сейсмический мониторинг».

Данная серия заданий и используемые материалы согласованы с ведущей специальной кафедрой. Они ориентируют курсантов на цели и содержание предстоящей профессиональной деятельности.

Рассмотрим структуру и описание деловой игры – ТСУ (комплексного тактико-специального учения) по специальной дисциплине.

Тема: «Действия частей и подразделений по решению задач обнаружения ядерного взрыва в условиях обычной и высшей степеней боевой готовности; прием инспекционной группы». К ТСУ привлекаются, кроме преподавателей иностранного языка, преподаватели специальных кафедр и все курсанты экспериментального курса.

1. Учебные и воспитательные цели ТСУ:

А. Общие цели:

- Совершенствование и закрепление знаний и навыков для самостоятельной работы в войсках.
- Подготовка курсантов к войсковой стажировке.
- Воспитание преданности своей специальности, личной ответственности за принимаемые решения при выполнении должностных и специальных обязанностей.

Б. Конкретные цели:

- Отработать вопросы организации оперативного дежурства и взаимодействия подразделений.
- Отработать действия в различных степенях боевой готовности.
- Провести регистрацию сигналов средствами обнаружения, обработать материалы регистрации по методам обнаружения, представить донесения с оперативной информацией.
- Определить параметры источника сигналов, передать информацию о параметрах по каналам связи.
- Организовать смену оперативных дежурных расчетов.
- Вступать в беседу, вести ее, принимать и решать определенные коммуникативные задачи, необходимые в профессиональном общении.
- Показать владение совокупностью знаний по комплексу специальных дисциплин при обсуждении вопросов на иностранном языке.

Учебные вопросы:

- Несение оперативного дежурства в различных степенях боевой готовности.
- Подготовка боевых комплексов СТС к регистрации.
- Регистрация сигналов средствами обнаружения.
- Обработка материалов регистрации.
- Представление донесений с оперативной информацией.
- Определение параметров источника сигналов.
- Развертывание и организация связи в подразделениях. Передача данных о параметрах источника сигналов по каналам связи.
- Действия личного состава по сигналам оповещения.
- Техническое обслуживание, текущий ремонт и восстановление работоспособности СТС в процессе несения ОД.
- Организация смены оперативных дежурных расчетов.
- Представление членам инспекционной группы.
- Ведение беседы на профессиональные темы.

2. Замысел и организация проведения ТСУ.

Замысел ТСУ состоит в том, чтобы в условиях передислокации частей союзников на территорию России сохранить эффективность Российской системы глобального контроля. Для этого на базе Серпуховского военного института развертывается отдельная лаборатория специального контроля (ОЛСК). Она комплектуется преподавателями определенных факультетов и обучающимися.

Курсанты назначаются на должности, соответствующие их первичным офицерским должностям, готовятся к оперативному дежурству (ОД), заступают и несут оперативное дежурство в постоянной и в высшей степенях боевой готовности.

В ОЛСК развертывается 4 основных подразделения: управление; I, II, III и IV группа в следующем составе:

Управление

1. Командир ОЛСК – старший преподаватель специальной кафедры.
2. Начальник штаба – преподаватель специальной кафедры.
3. Главный инженер – преподаватель специальной кафедры.
4. Зам. командира по материально-техническому обеспечению (МТО) – начальник лаборатории специальной кафедры.
5. Зам. командира по работе с личным составом – начальник курса.
6. Зам. начальника штаба – курсант.
7. Помощник начальника штаба, начальник отделения – курсант.
8. Начальник узла связи – курсант.
9. Начальник химической службы – курсант.
10. Старшина лаборатории – техник лаборатории специальной кафедры.
11. Инструктор-методист – преподаватель специальной кафедры.
12. Инструктор-методист – преподаватель специальной кафедры.
13. Члены инспекционной группы (США) – преподаватели кафедр иностранных языков.

I группа

1. Начальник I группы – начальник отделения лаборатории специальной кафедры.
2. Зам. начальника группы – курсант.
3. Старший инженер группы – курсант.
4. Старший инженер группы – курсант.
5. Старший инженер группы – курсант.
6. Инженер группы – курсант.
7. Инженер группы – курсант.

8. Инженер группы – курсант.
9. Инженер группы – курсант.
10. Инженер группы – курсант.
11. Инженер группы – курсант.
12. Инженер группы – курсант.
13. Инженер группы – курсант.
14. Инженер группы – курсант.
15. Инженер группы – курсант.

Комплексное тактико-специальное учение делится на два этапа: первый – «Подготовка к несению оперативного дежурства»; второй – «Оперативное дежурство» (ОД). В свою очередь, этап «подготовки к несению ОД» делится на заблаговременную подготовку и непосредственную подготовку.

В период заблаговременной подготовки курсанты назначаются на должности в составе ОЛСК и ОДС, изучают должностные и специальные обязанности, состав комплекта и аппаратуру соответствующего поста, режимы работы, порядок и особенности подготовки комплектов к регистрации, документацию поста и порядок ее ведения на ОД, порядок обработки материалов регистрации и составления донесений с оперативной информацией, проходят подготовку на кафедре иностранных языков.

Заблаговременная подготовка осуществляется в период эксплуатационной практики и в часы самостоятельной подготовки курсантов в классах подготовки и в специализированных аудиториях лаборатории кафедры, где размещаются посты, под непосредственным руководством начальника группы в течение месяца до дня официального начала ТСУ.

В период непосредственной подготовки и на этапе оперативного дежурства осуществляется отработка учебных вопросов ТСУ по тактическим и техническим вводным в соответствии с заранее разработанными перечнем и графиком выдачи вводных, а также в комплексе, что обеспечивается особенностями и условиями оперативного дежурства и соответствующим тактическим фоном.

За подготовкой, организацией и обеспечением связи на ТСУ наблюдает инструктор-методист, преподаватели специальной кафедры иностранного языка.

3. Порядок оценивания работы курсантов в ходе ТСУ.

Общая оценка курсантов за ТСУ является средневзвешенной оценкой, определяемой следующим порядком.

1. Подготовка к несению ОД.

а) заблаговременная подготовка:

- знание должностных обязанностей;
- знание специальных обязанностей;
- знание состава комплекта и аппаратуры поста;
- знание режимов работы, порядка и особенностей подготовки регистрации;
- знание и умение вести оперативную и ЭТ документацию поста;
- знание порядка обработки материалов регистрации и представления донесений с оперативной информацией.

Оценка за этап 1.а.

б) непосредственная подготовка:

- формирование комплекта, тракта, поста;
- техническое обслуживание комплекта;
- калибровка, тарировка, снятие АЧХ;
- установка режимов работы, проведение контрольных сеансов.

Оценка за этап 1.б.

Общая оценка за этап подготовки.

2. Оперативное дежурство.

- прием-сдача поста, дежурства, смены;
- своевременность постановки комплекта на регистрацию;
- соблюдение режимов работы и контроль работоспособности;
- правильность и своевременность обработки МР и представления ДООИ;
- правильность оформления МР;
- отработка технических вводных;
- отработка тактических вводных;
- ведение профессиональной беседы с членами инспекционной группы;
- умение подводить итоги ОД с ОДР и ОДС;
- правильность и своевременность докладов;
- внешний вид, поддержание порядка на посту;
- выполнение ПМБ;
- ОД на КП ССК;
- выполнение должностных обязанностей;
- выполнение специальных обязанностей.

Общая оценка за этап оперативного дежурства.

Общая оценка за ТСУ.

Оценки за этапы 1.а и 1.б ставят начальники групп.

Оценки за второй этап ставят должностные лица ОДС, преподаватели иностранного языка.

Общую оценку за ТСУ ставят преподаватели с учетом мнений участников совещания должностных лиц ОЛСК.

Текущие результаты поэтапного оценивания проставляются в сводную оценочную таблицу, которая вывешивается с первого дня ТСУ в холле командного пункта.

Участие в ТСУ – деловой игре, где курсанты должны проявить себя как сформировавшиеся военные специалисты, владеющие совокупностью знаний по комплексу специальных дисциплин, необходимыми навыками и умениями, позволяющими свободно владеть иностранным языком, и применять его в квазипрофессиональной деятельности – можно рассматривать в качестве не только обучающего, но и контрольного этапа моделирования профессионального общения на заключительном этапе обучения.

Курсанты должны были вступать со специалистами в беседы и вести их, принимать и решать определенные коммуникативные задачи, необходимые в профессиональной деятельности. Подобные ситуации побуждали курсантов принимать самостоятельные решения.

До начала ТСУ была проведена подготовка, где курсантам предлагался ряд заданий – сначала обучающиеся должны были ответить на определенные вопросы. Данный вид задания позволял смоделировать ситуацию, при которой военным специалистам необходимо ответить на вопросы, заданные членами инспекционной группы.

Далее предлагалось на английском языке очертить круг обязанностей лиц, задействованных в ТСУ. Последующие задания давали возможность описать, сравнить, проанализировать действия, характеристики различных приборов отечественного и импортного производства, их устройство и предназначение, обсудить выводы в группах.

В ходе проведения ТСУ курсантам была представлена «инспекционная группа», что ставило их в лично значимую ситуацию, стимулирующую общение. Им предлагалось представиться, описать свои должностные обязанности, используемые приборы и принципы их действия. Все это позволяет осуществлять личностное восприятие происходящих событий, являющееся мощным рычагом усвоения как содержания профессиональной деятельности, так и описывающих его языковых форм.

Курсанты ощущают реальность цели обучения иноязычной речи, понимая, что она становится средством реального общения в ситуациях, скажем, международных контактов с членами инспекционных групп. Личностно значимое общение, а не формальное учеб-

ное, превратилось в личностно-мотивированный процесс, т. к. курсанты не имитировали речевую деятельность, а творчески ее организовывали.

Групповое взаимодействие обучающихся, направленное на решение игровых задач, в которое каждый вносит свой вклад, стимулирует их активность, способствует созданию атмосферы взаимопонимания, взаимопомощи, заинтересованности каждого в результатах деятельности.

Приведем пример вопросов для беседы с курсантами, работавшими с аппаратурой, регистрирующей сейсмосигналы, магнитные возмущения, изменения атмосферных сигналов, а также приборы, определяющие точное (действительное) время.

Imagine.

You meet a group of On-site Inspection of Controlling the Test Ban Treaty. Get ready to answer the following questions:

1. *What's your name?*
2. *What did you graduate from?*
3. *What are you by profession?*
4. *What are you doing now?*
5. *What are your functions?*
6. *What types of nuclear explosions can you register?*
7. *Within what distances can you register an explosion?*
8. *How can you distinguish the seismic signals of a nuclear explosion and the natural earthquake?*
9. *How can you identify the type of an explosion?*
10. *How long does it take you to identify the type of an explosion?*
11. *As far as I understand you deal with seismic signals, but there are other informative signs. What are they? Do you analyse them? Do you take them into account?*
12. *What types of equipment are needed to register a nuclear explosion and identify its type?*
13. *Do you use a computer to process your data?*
14. *How do you protect yourself if you are not far from the source (place) of explosion?*
15. *How do you recognize the false alarms?*
16. *Is your equipment sensitive to changes of the situation?*
17. *Are there different systems which are able to receive the signals?*
18. *Have you joined the International global seismic network?*
19. *Do you exchange your information with other stations?*
20. *Do you use special equipment made in this country?*

Discuss the materials of “One-Site Inspection Technologies of Controlling the Comprehensive Test Ban Treaty” in the form of press-conference.

Дополнительные вопросы, заданные в ходе беседы с курсантами:

1. *What documents do you work with?*
2. *Do you send these documents to some other places?*
3. *Where do you get the necessary information?*
4. *Do you process this information? What do you do with it?*
5. *Where do you send this information to?*
6. *Do you get much information for processing?* (беседа была с курсантом на командном пункте, он отвечал за общую регистрацию получаемых данных и их передачу)
7. *Can you communicate with all the posts (points) here?*
8. *What is your main task during these exercises?*
9. *Is it connected with your future profession?*
10. *How long does your duty last?*
11. *Can you perform other functions?* (на командном пункте беседа с курсантом, отвечавшим за связь)
12. *Does this device react on any type of signal?*
13. *Is it possible to identify immediately the type of the signal? Can you do it?*
14. *Is it possible to determine (to find) the place of the origin of this signal?*
15. *What does this device register?*
16. *What channels on this tape show magnetic (air, ground signal) changes?*
17. *In what graphic form are these signals (changes) registered on the tape?*
18. *What channels are shown on this tape?*
19. *How is this device called?*
20. *What is it used for? (How is it used?)*
21. *What for is it necessary to know the exact time? What is registered on this photo-film? Do you process and send this information somewhere else? Is it used to determine the exact time of nuclear explosion (or earthquake)?*

Таким образом, в соответствии с целью и содержанием каждого описанного выше этапа выбираются новые и традиционные формы, методы и средства обучения ИРД, соответствующие педагогические технологии контекстного обучения. Практические занятия организуются в форме общения «специалистов», обсуждающих или решающих какую-либо проблему, причем все этапы занятия, разработанного преподавателем, объединены единым сценарием взаимодействия обучающихся.

Содержание контекстного обучения, отобранное в виде аутентичных текстов и блоков коммуникативных заданий к ним, используются для развития у курсантов различных видов иноязычной ре-

чевой деятельности. Организация учебного процесса в форме дискуссии, ролевой или деловой игры с элементами исследовательского поиска призвана расширить и углубить представление студентов о предмете будущей профессии, обусловить порождение интереса к ней. Тем самым в обучении создаются психолого-педагогические условия, обеспечивающие положительную эмоциональную атмосферу, личностное включение в процесс познания, порождение мотивации учебной деятельности.

Поскольку в процессе контекстного обучения курсанты приобретают опыт взаимодействия и диалогического общения, наиболее «продвинутые» из них привлекаются преподавателем иностранного языка к проведению каких-либо фрагментов практических занятий. Выполняя функции преподавателя, эти курсанты формируют у себя и командно-методические навыки будущего командира.

3.4. Результаты опытной проверки контекстной модели обучения иностранному языку

Как уже было сказано, опытно-экспериментальная проверка контекстной модели обучения иностранному языку (английскому) проводилась в течение пяти лет в рамках реального учебного процесса в Серпуховском военном институте ракетных войск (СВИ РВ). Общее число участников эксперимента — курсантов института — составило 440 человек, представителей 26 учебных групп.

Полученные в ходе пятилетнего исследования данные составляют значительный массив, включая результаты наблюдений, проведение контрольных процедур, анализ самостоятельных работ курсантов, оценки и отзывы независимых экспертов, итоги статистической обработки эмпирических данных и др.

Исследование носило проектный характер, затрагивая основные звенья педагогической системы: цели обучения и воспитания, содержание, формы, методы, средства обучения и контроля, деятельность субъектов образовательного процесса — преподавателя и курсантов. Заведомо было понятно, что характеристики многих аспектов проектируемой учебно-познавательной деятельности курсантов не имеет смысла сравнивать с показателями некоей контрольной группы участников, в которой в течение всего периода опытно-экспериментальной работы применялись бы технологии традици-

онного обучения. Ясно, что эти характеристики и показатели в содержательном плане не могут не отличаться. Ограничимся поэтому в данном пособии некоторым нашим содержательным анализом полученных результатов и оценками независимых экспертов из числа преподавателей вуза.

Наши пятилетние наблюдения за работой курсантов по модели контекстного обучения показывают, что учебная деятельность по усвоению содержания иностранного языка уже на первом этапе работы принимает качественно иной характер по сравнению с традиционной моделью:

- осуществляется личностное включение обучающихся в образовательный процесс;
- процесс обучения иностранному языку приобретает творческий характер, что повышает заинтересованность курсантов в его овладении, уровень познавательной мотивации;
- формируются не только познавательные, но и профессиональные мотивы и интересы;
- начинает формироваться представление о возможностях использования иностранного языка как одного из важных средств осуществления будущей профессиональной деятельности;
- курсанты приобретают опыт творческой деятельности в ходе разрешения проблемно-игровых ситуаций и выполнения творческих заданий, опыт эмоционально-ценностного восприятия действительности в контексте будущей профессиональной деятельности;
- формируются умения и навыки социального взаимодействия и общения;
- реализуются межпредметные связи иностранного языка и дисциплин;
- формируются личностные, гражданские качества курсантов, чувство собственного достоинства, гордость за избранную профессию.

Мотивация действий обучающихся наиболее выражена в деловой и ролевой игре, где переплетаются различные ее виды: коллективная и индивидуальная, социальная и профессиональная, результативная и процессуальная, мотивация достижения и познавательная мотивация. Имеет место азарт участия в обсуждениях, смелость в построении высказываний, отсутствие боязни ошибиться, принятие условий игры и их развитие в результате разбуженной фантазии и активизации творческих возможностей.

Как показали анализ работ курсантов и их анкетирование, игровые ситуации активизируют творческие возможности курсантов, создают объективные условия повышения мотивации высказываний на иностранном языке, вносят дух соревнования, стимулируют мыслительные процессы, позволяют в итоге максимально использовать изученный лексико-грамматический и текстовый материалы.

Приведем, не называя конкретные фамилии, мнения независимых экспертов о занятиях по английскому языку, проводимых нами по модели контекстного обучения, и экзаменах.

Выбор преподавателем оптимального уровня сложности учебного материала, реализация принципов проблемности и активности личности, последовательное моделирование содержания профессиональной деятельности несомненно способствуют повышению мотивации учебной деятельности курсантов на практических занятиях. Занятия носят диалогический характер, на них создаются равнопартнерские отношения преподавателя и курсантов. Следует также отметить индивидуализацию обучения, которая обеспечивается за счет 100 % использования ТСО. В сочетании с соответствующим раздаточным материалом это способствует профессионально ориентированному управлению обучением.

Реализация модели контекстного обучения осуществляется с широким использованием современных научных и научно-практических разработок, рекомендаций, методик, форм учебной деятельности, обеспечивающих в своей совокупности непрерывное профессионально ориентированное обучение иностранному языку в течение всего времени обучения курсантов (первый-пятый курсы). Это соответствует требованиям стандарта к изучению иностранных языков.

Наблюдение и контрольные процедуры показывают, что в результате использования соответствующей системы упражнений у студентов формируются умения и навыки иноязычного общения на профессиональные и повседневные темы. Полученные знания и извлеченную из дополнительной литературы информацию они грамотно используют как средство устного общения в ходе сдачи зачетов и экзаменов, а также письменной речи при подготовке аннотаций, рефератов или докладов на иностранном языке с последующим выступлением на студенческих научно-практических конференциях.

Наблюдение за работой экспериментальных групп и сдачей ими экзаменов обнаруживает преимущества широкого применения кон-

текстного метода в обучении иностранному языку: у курсантов формируются умения организации своей самостоятельной работы, повышается уровень познавательной активности, вырабатываются навыки самоконтроля, самооценки, активизируется их коммуникативная деятельность.

Особо следует отметить пользу ролевых и деловых игр как форм организации практических занятий в экспериментальных группах. Деловые игры позволяют в полной мере задать в обучении предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности. Тем самым моделируются более адекватные по отношению к традиционному обучению условия формирования личности специалиста. Игровые модели, используемые на практических занятиях, обеспечивают личностное включение курсантов в процесс обучения, направленный на овладение предметным и социальным содержанием профессиональной деятельности. Это обеспечивается реализацией в ходе игровых занятий прежде всего принципов совместной деятельности, диалогического общения и двуплановости.

Участие студентов на заключительном этапе реализации экспериментальной модели в ТСУ и деловой игре можно рассматривать в качестве своего рода контрольного звена, направленного на выявление в педагогическом эксперименте результатов контекстного обучения. В условиях квазипрофессиональной деятельности курсанты имеют возможность проявить и реально проявляют себя уже как специалисты, владеющие совокупностью знаний по комплексу специальных дисциплин, необходимыми иноязычными навыками и умениями.

А вот мнение представителя специальной военной кафедры. В течение четырех лет кафедра совместно с преподавателем кафедры иностранных языков участвовала в эксперименте по включению деловой игры «Инспекция», проводимой с использованием иностранного языка в тактико-специальные учения. Как показал анализ результатов ТСУ, курсанты экспериментальных групп, где обучение уже с первого курса велось на основе теории контекстного обучения, проявили при подготовке к учениям и в их ходе высокую творческую активность и заинтересованность в использовании иностранного языка как средства осуществления своей квазипрофессиональной деятельности. Студенты продемонстрировали достаточно сформированные навыки иноязычного общения на профессиональные темы с «иностранцами» представителями инспекционной группы, осуществляющими контроль за выполнением Договора ОСВ-II.

Курсанты экспериментальных групп продемонстрировали прочные профессиональные знания по своей специальности, достаточные навыки активного владения монологической и диалогической речью на английском языке в различных квазипрофессиональных ситуациях, умение излагать и обосновывать свою точку зрения, а также использовать дополнительные знания из иностранной технической литературы.

Высокие оценки, полученные обучающимися за выполнение профессиональных обязанностей в ходе деловой игры – ТСУ, их активное включение в общение на иностранном языке, творческий характер решения коммуникативных задач в различных квазипрофессиональных ситуациях позволяют заключить, что контекстное обучение ИРД в значительно большей степени соответствует современным требованиям к владению ИРД и в полной мере решает задачи обучения специалистов иностранному языку.

Контекстный подход целесообразно рекомендовать для широкого внедрения с тем, чтобы обеспечить подготовку профессионалов, владеющих в требуемом объеме прочными навыками ИРД.

Последовательное моделирование на всех этапах обучения предметного и социального контекстов профессиональной деятельности позволяет преподавателю непрерывно и целенаправленно формировать у курсантов умения и навыки иноязычной речевой деятельности, обеспечивать их практическое использование в устном общении и при написании рефератов, аннотаций и докладов на английском языке. Интересный опыт накоплен в ходе опытно-экспериментальной работы по формированию у курсантов навыков ИРД в процессе ролевых и деловых игр, выполнения ими квазипрофессиональной деятельности.

Создавая на аудиторных и внеаудиторных занятиях разнообразные ситуации общения, используя профессионально ориентированные учебные и дополнительные к ним материалы при последовательно возрастающем уровне их сложности, обеспечивая индивидуальный подход в обучении, преподаватель успешно формирует и поддерживает у студентов интерес к иностранному языку, подводит их к практическому использованию полученных знаний в будущей профессиональной деятельности, реализуя тем самым принципы контекстности и непрерывности образовательного процесса по усвоению иностранного языка в техническом вузе.

Диалогический равнопартнерский характер общения преподавателя с обучающимися активизирует познавательную деятельность

студентов. Учебные проблемные задания, дидактические ролевые игры развивают у них умение высказывать свою точку зрения, отстаивать свои воззрения, аргументируя их, вступать в полемику с оппонентами, вести диалог с ними, используя изученный текстовый материал и иноязычные языковые средства.

В ходе квазипрофессиональной деятельности у курсантов формируются иноязычная компетенция и навыки социального взаимодействия. Успешному овладению обучающимися ИРД, навыками активного общения на иностранном языке способствует и привлечение современных технических средств обучения, таких как аудио-, видео- и компьютерные средства.

Учебные пособия для профессионально ориентированного обучения на аудиторных занятиях курсантов в четвертом семестре и методические пособия для внеаудиторного чтения обеспечивают непрерывный процесс контекстного обучения курсантов иностранному языку на протяжении второго-пятого курсов. Создание дидактических условий реализации контекстного обучения обеспечивает не только мотивацию изучения курсантами иностранного языка, но и формирование их интереса к избранной профессии.

Презентация языкового и речевого материала проводится ситуативно, что позволяет студентам быстрее запоминать лексические единицы и грамматические конструкции и эффективнее использовать их при осуществлении речевой деятельности.

Моделирование на занятиях ситуаций реального иноязычного общения положительно влияет на качество речевой деятельности курсантов. Диалоги, составленные курсантами, и подготовленные ими сообщения максимально приближены к реальному общению. При этом они свободно используют речевые клише для выражения своих коммуникативных намерений. Обучающиеся способны запросить недостающую информацию, проинформировать кого-то о чем-то, доказать свою точку зрения, выразить сомнение, уточнить что-либо. Интересной педагогической находкой является написание курсантами фантастических рассказов на иностранном языке.

Дополнительным способом, позволяющим более эффективно и интенсивно обучить общению, является использование обучающей техники. Компьютерные программы, разработанные экспериментатором, позволили уменьшить временные затраты на закрепление лексико-грамматического материала, а высвобожденное время использовать для выполнения более творческих заданий и, кроме того,

проконтролировать усвоение материала всеми курсантами по пройденной теме.

Использование видеофильмов позволяет курсантам не только услышать аутентичную речь, но и увидеть невербальные средства, используемые носителями языка. Новизна, интерес, аутентичность значительно усиливают мотивацию и заставляют курсантов творчески подойти к своей учебной деятельности.

Участие в ТСУ — деловой игре, где курсанты должны проявить себя как сформировавшиеся военные специалисты, владеющие совокупностью знаний по комплексу специальных дисциплин, а также необходимыми навыками и умениями, позволяющими свободно владеть иностранным языком, и применять его в квазипрофессиональной деятельности, — можно рассматривать в качестве контрольного этапа моделирования профессионального общения на заключительном этапе обучения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Основной целью обучения иностранному языку в техническом вузе традиционно считается практическое овладение им в объеме, необходимом для чтения технической и научной литературы по специальности и владения навыками устной речи. Предполагается, что в процессе достижения этой цели реализуются коммуникативная и прикладная направленность обучения, решаются также общеобразовательные и воспитательные задачи.

Стремительное внедрение новых информационных технологий, компьютеризация, расширение и углубление международных связей и профессиональных контактов между специалистами различных государств, в том числе военных, требуют профессионального владения хотя бы одним иностранным языком. Это стало требованием федерального государственного образовательного стандарта уже третьего поколения.

Проблема состоит в том, что при растущей профессиональной направленности содержания обучения иностранным языкам в техническом вузе доминирующими остаются традиционные формы и методы обучения, ориентация на организацию академического процесса передачи и закрепления иноязычной информации. С учетом специфики обучения в неязыковом техническом вузе и весьма малого количества аудиторных часов на дисциплину «Иностранный язык» нужно разработать и экспериментально проверить обучающую модель, адекватную современным требованиям.

Одним из продуктивных подходов к повышению качества профессионального образования, в том числе иноязычного, являются развиваемые в течение 30 лет теория и технологии контекстного обучения (А. А. Вербицкий, его ученики и последователи). Целью данной работы явилось теоретическое и научно-методическое обоснование с позиций этой теории модели непрерывного профессионально направленного (в течение всего периода обучения) обучения иностранному языку в техническом вузе. Ее опытно-экспериментальная проверка и практическое внедрение осуществлялись в техническом военном вузе.

Предполагалось, что организация непрерывного процесса обучения студентов иностранному языку посредством моделирования с помощью форм и методов контекстного обучения предметного и социального содержания усваиваемой ими профессиональной деятельности позволит обеспечить эффективное формирование иноязычной речевой деятельности будущего специалиста.

В комплекс педагогических условий реализации модели контекстного обучения иноязычной речевой деятельности, прошедших успешную экспериментальную проверку, вошли следующие.

1. Формирование иноязычной речевой деятельности будущего инженера в процессе развертывания модели контекстного обучения опирается на принципы непрерывности, преемственности содержания обучения и уровней развития иноязычной компетентности обучающихся.

2. Содержание обучения иноязычной речевой деятельности выбирается, исходя как из лингвистического строя иностранного языка, так и из содержания профессиональной деятельности и общения специалистов по направлению их подготовки в вузе.

3. Ведущей формой представленности иноязычного содержания должны выступать коммуникативные проблемы, а не только задания и коммуникативные задачи, очищенные от всего «случайного» и выполняемые по образцу.

4. Овладение студентами иноязычной речевой деятельностью специалиста осуществляется в формах собственно учебного, квази-профессионального и учебно-профессионального диалогического общения.

5. В структурах общения «преподаватель—студент», «преподаватель—студенты», «студент—студент», «студент—студенты» организуется их равнопартнерское взаимодействие как субъектов образовательного процесса, основанное на нормах гуманистических отношений между ними.

6. Комплекс педагогических технологий контекстного обучения выбирается исходя из принципов адекватности форм учебной деятельности студентов целям и содержанию образования; обоснованного сочетания новых и традиционных форм и методов обучения; ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса.

7. Обеспечиваются положительный эмоциональный фон занятий и личностная включенность студентов в образовательную дея-

тельность: равное с преподавателем право на активность, поддержка их интеллектуальной инициативы и самостоятельности.

8. Ведущими формами организации учебной работы студентов являются групповые (совместные, коллективные), моделирующие формы реальных взаимодействий специалистов и способствующие повышению мотивации иноязычного общения и взаимодействия будущих специалистов.

9. Организация самостоятельной работы студентов как одной из форм контекстного обучения предполагает формирование у студентов умения учиться: вести поиск необходимой информации, определять исходные данные, проводить их анализ, выдвигать и проверять гипотезы, вести диалог, слушать, слышать и учитывать позицию партнеров, принимать согласованные совместные решения и т. п.

10. Организация процесса контекстного обучения иностранному языку осуществляется с учетом индивидуально-психологических особенностей и познавательных возможностей студентов.

11. Моделирование реальных предметно-технологических и социальных условий профессионального общения и взаимодействия будущих специалистов на практических занятиях по иностранному языку.

12. Широкое использование ролевых и деловых игр, способствующих формированию не только умений и навыков ИРД, профессионального общения и взаимодействия, творческого мышления участников, но и социально-нравственных качеств будущего специалиста.

13. Дидактически обоснованное использование компьютера, аудиовизуальных и других технических средств обучения и контроля.

14. Учебный процесс на всех этапах развертывания модели контекстного обучения иностранному языку осуществляется в тесной связи с воспитанием личности будущего специалиста, формирования его морально-нравственной и гражданской позиции.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991.
2. *Аксенова В. М.* Педагогические условия формирования познавательных профессиональных потребностей у студентов младших курсов технического вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 1987.
3. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / Под ред. Г. И. Шукиной. М.: Просвещение, 1984.
4. *Алешко Д. Е.* Дидактическая роль визуальной информации в процессе формирования общеинженерных умений у студентов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1984.
5. *Альтшуллер Г. С.* Алгоритм изобретения. М.: Московский рабочий, 1973.
6. *Андреев В. И.* Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс. Книга 2. Изд-во Казанск. университета, 1998.
7. *Андреева Е. В.* Принцип двуплановости в деловой игре как форме контекстного обучения: дис. ... канд. пед. наук. М., 1999.
8. *Аргустяниц Е. С.* Обучение диалогической речи в ситуациях ролевого поведения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1982.
9. *Багдасарян М. Э.* Обучение профессионально ориентированному общению на основе научно-популярных текстов: дис. ... канд. пед. наук / М.: МГЛУ, 1990.
10. *Бакшаева Н. А.* Развитие познавательной и профессиональной мотивации студентов педвуза в контекстной обучении: Дис. ... канд. психол. наук. М.: ИЦ, 1997.
11. *Берман И. М.* Введение в чтение английских текстов / Под ред. Г. М. Уайдера. Минск, 1963.
12. *Берман И. М.* Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М., 1995.
13. *Берман И. М., Бухбиндер В. А., Огнасова В. Н.* Речевая ситуация и ситуативная направленность упражнений // Иностраный язык в школе, 1975, № 10, с. 33–39.
14. *Беспалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989.
15. *Беспалько В. П., Татур Ю. Г.* Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. М.: Высшая школа, 1989.
16. *Бех В. Г.* Педагогическое управление учебным процессом в военном вузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Краснодар, 1999.
17. *Бим И. Л.* Методика обучения иностранным языкам как наукам и проблема школьного учебника (Опыт системно-структурного описания). М.: Рус. яз., 1977.
18. *Бирюкова М. В.* Педагогические условия формирования коммуникативных умений курсантов военных вузов в учебной деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Коломна, 2000.

19. *Блохина Р. А.* Развитие у студентов опыта самостоятельной деятельности на основе межпредметных связей: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1983.
20. *Бобова С. В.* Взаимосвязанное обучение подготовленной и неподготовленной речи как один из путей интенсификации учебного процесса: дис. ... канд. пед. наук. М., 1986.
21. *Богатикова Л. И.* Методика обучения профессиональному афферентному диалогу в неязыковом/военном/вузе (На материале английского языка): Дис. ... канд. пед. наук. Одесса, 1988.
22. *Богатырева М. А.* Социокультурный компонент содержания профессионально ориентированного учебника: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1998.
23. *Бодалев А. А.* Психология общения: Избранные психологические труды. М.: Ин-т прак. психологии; Воронеж: НПО «МЭДОК», 1996.
24. *Болотин И., Митин Б.* Образование и национальная безопасность России // Высшее образование в России, 1997, № 1, с. 14–19.
25. *Борисова Н. В.* Педагогические особенности внедрения системы активных методов обучения в институте повышения квалификации: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1987.
26. *Борисова Н. В., Соловьева А. А.* Игра в обучении лекторов. М.: Знание, 1989.
27. *Броснахан Леджер.* Невербальное общение у русско- и англоязычных народов (Brosnahan Leger/ Russian and English Nonverbal Communication) / Научн. ред. И. Ю. Марковиной. М.: Билингва, 1998. — На английском языке.
28. *Брунер Дж.* Психология познания. М., 1977.
29. *Брушлинский А. В.* Психология мышления и проблемное обучение. М.: Знание, 1983.
30. *Буглаев В., Лагерева В.* Воспитательный потенциал инженерного вуза // Высшее образование в России. 1998, № 1, с. 9–14.
31. *Быкова А. Н.* Исследование эффективности использования информационных технологий в процессе обучения иностранным языкам в военном техническом вузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 1999.
32. *Валеева Н. Г.* Обучение вариантам речевой реализации профессионального общения в зависимости от состава коммуникаторов: Дис. ... канд. пед. наук. М.: МГЛУ, 1994.
33. *Векшин Е. В.* Обучение профессионально направленному диалогическому общению с использованием дифференцированной речевой детерминации на первом курсе неязыкового военного вуза (На материале английского языка): Дис. ... канд. пед. наук. М., 1990.
34. *Вербицкий А. А.* Деловая игра как метод активного обучения // Современная высшая школа, 1982, № 3, с. 129–142.
35. *Вербицкий А. А.* Психолого-педагогические особенности деловой игры как формы знаково-контекстного обучения // Игровое моделирование: методология и практика / Отв. ред. И. С. Ладенко. Новосибирск: Наука СО АН СССР, 1987, с. 78–100.

36. *Вербицкий А. А., Борисова Н. В.* Методические рекомендации по проведению деловых игр (для средних специальных учебных заведений). М.: ВНТЦ, 1990.
37. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991.
38. *Вербицкий А. А.* Некоторые теоретико-методологические основания необходимости разработки психологии образования как новой ветви психологической науки / Проблемы психологии образования. М.: Исслед. центр, 1992, с. 5–17.
39. *Вербицкий А. А.* Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: Монография. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999.
40. *Вербицкий А. А., Бакшаева Н. А.* Развитие мотивации студентов в контекстном обучении: Монография. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000.
41. *Вербицкий А. А., Дубовицкая Т. Д.* Контексты содержания образования: М.: МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2003.
42. *Вербицкий А. А.* Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М.: ИЦ ПКПС, 2004.
43. *Вербицкий А. А., Ларионова О. Г.* Гуманизация и компетентность: контексты интеграции. М.: МГОПУ, 2006.
44. *Вербицкий А. А.* Проблемы развития профессионального образования с позиций теории контекстного обучения // Инициативы XXI века, 2009, № 01, с. 37–40.
45. *Вербицкий А. А.* Реформирование образования в России и Болонский процесс // Высшее образование сегодня, 2008, № 11, с. 51–55.
46. *Вербицкий А. А., Тенищева В. Ф.* Иноязычная компетенции в структуре профессионализма инженера: проблемы формирования // Высшее образование сегодня, 2007, № 12.
47. *Власов В., Ямицкова Н.* Образованию – профессиональную ориентацию // Высшее образование в России, 1997, № 4, с. 29–32.
48. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. М., 1991.
49. *Гайсина А. Я.* Обучение профессиональному общению на основе текста: Дис. ... канд. пед. наук. М.: МГЛУ, 1997.
50. *Гальперин П. Я.* Организация умственной деятельности и эффективность учения / Теории учения. Хрестоматия. Часть 1 / Под ред. Н. Ф. Талызиной, И. А. Володарской. М.: МГУ, 1996, с. 71–76.
51. *Гапон Ю. А.* Методика обучения чтению на английском языке с использованием деловых игр на завершающем этапе в неязыковом вузе: дис. ... канд. пед. наук. Одесса, 1990.
52. *Гарунов М.* Развитие творческой самостоятельности специалиста // Высшее образование в России, 1998, № 4, с. 83–86.
53. *Гегечкори Л.* Основы методики интенсивного обучения взрослых устной речи на иностранном языке: дис. ... докт. пед. наук. М., 1972.

54. *Гез Н. И.* Обучение говорению (текст лекций по курсу «Методика обучения иностранным языкам»). М.: МГПИИЯ им. М. Тореца, 1980.
55. *Гез Н. И.* Роль ситуативности в формировании речевой компетенции // Сборник науч. тр. МГПИИЯ им. М. Тореца. М., 1983, с. 6–23.
56. *Гез Н. И.* Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // ИЯШ, 1985, № 2, с. 17–24.
57. *Герасимов И. П.* Проблемный диалог в адаптивном периоде обучения иностранному языку в техническом вузе (На материале англ. яз.): дис. ... канд. пед. наук. М., 1991.
58. *Горнев В. Ф.* Компьютерно-ориентированные обучающие технологии в инженерной подготовке. М., 1998. (Новые информационные технологии в образовании: Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования / НИИВО: Вып. 12).
59. *Гурвич П. Б.* Основы обучения устной речи на языковых факультетах. Курс лекций. Ч. 1. Владимир, 1972.
60. *Гурвич П. Б.* Основы обучения устной речи на языковых факультетах. Курс лекций. Ч. 2. Владимир, 1974.
61. *Давыдов В. В.* Особенности реализации содержательного обобщения в обучении / Хрестоматия по психологии. Сост. В. В. Мироненко. М., 1987, с. 401–408.
62. *Давыдов В. В.* Содержание и строение учебной деятельности / Теории учения. Хрестоматия. Часть 1. Под ред. Н. Ф. Талызиной, И. А. Володарской. М.: МГУ, 1996, с. 89–94.
63. *Давыдов Ю. С.* Высшее образование: состояние, проблемы, решения // Педагогика, 1997, № 2, с. 61–67.
64. *Девина Л. И.* Обучение устному профессиональному общению на иностранном языке (Англ. яз., неяз. вуз): Дис. ... канд. пед. наук. М., 1989.
65. *Драгомирецкий И. В.* Ситуационно-имитационные игры в обучении английскому языку в мореходных учебных заведениях: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1988.
66. *Дьюи Д.* Школа и общество // Хрестоматия по истории педагогики. Минск, 1971, с. 489–501.
67. *Елухина Н. В.* Преодоление основных трудностей понимания иноязычной речи на слух как условие формирования способности общаться / Иностранные языки в школе, 1996, № 4, с. 25–29.
68. *Елухина Н. В., Федорова О. Л.* Научные основы разработки системы текстов для обучения аудированию // Сборник науч. тр. МГПИИЯ им. М. Тореца. М., 1986, Вып. 302, с. 31–40.
69. *Емельянова А. А.* Обучение устному высказыванию на завершающем этапе в техническом вузе (на материале англ. языка): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киев, 1978.
70. *Жукова С. Л.* Подготовка будущего специалиста к деловому общению в условиях обучения в техническом вузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов-на Дону, 1987.

71. *Загрекова И.* Основы педагогических технологий // Высшее образование в России, 1997, № 4, с. 97–98.
72. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. М.: Логос, 1999.
73. *Зимняя И. А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1985.
74. *Зимняя И. А.* Психология обучения неродному языку. М.: Русский язык, 1989.
75. *Зимняя И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
76. *Зиновкина М. М.* Инженерное мышление (Теория и инновационные педагогические технологии): Монография. М.: МГИУ, 1996.
77. *Золотов Л.* Высшая военная школа: ее роль и место в системе военного образования // Вестник высшей школы. 1999, № 3, с. 3–7.
78. *Ильин Г. Л.* Личностно-ориентированная педагогическая технология. Научный доклад. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999.
79. *Ильясов И. И.* Структура процесса учения. М.: МГУ, 1986.
80. *Искандарова О. Ю.* Теория и практика формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности специалиста: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. Оренбург, 1999.
81. *Кагерманьян В. С., Гарунов М. Г., Семушина Л. Г. и др.* Перспективные направления и методология обновления содержания различных видов подготовки студентов в вузе. М., 1997. (Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования: Содержание, формы и методы обучения в высшей школе / НИИВО; Вып. 10).
82. *Калугина Л. М.* Педагогические условия развития иноязычного общения школьников (на материале профильного лагеря английского языка): дис. ... канд. пед. наук. М., 1998.
83. *Камаева Т. П.* Формирование профессионально-методических умений речевого взаимодействия на иностранном языке (английский язык): Дис. ... канд. пед. наук. М, 1990.
84. *Карманова З. Я.* Проблема оптимизации научно-технических текстов: Дис. ... канд. фил. наук. Тверь, 1993.
85. *Кедров Б. М.* О теории научного открытия // В кн.: Научное творчество. М.: Наука, 1969.
86. *Китайгородская Г. А.* Как взаимосвязаны принципы интенсивного обучения? // Методика интенсивного обучения иностранным языкам: Учебно-методическое пособие / Под ред. Г. А. Китайгородской. М.: Изд-во МГУ, 1988, с. 19–41.
87. *Китайгородская Г. А.* Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам: Монография. М.: Изд-во МГУ, 1986.
88. *Китайгородская Г. А.* Новые подходы к обучению иностранным языкам // Интенсивное обучение иностранным языкам. М.: Изд-во МГУ, 1990, с. 4–11.

89. *Китайгородская Г. А.* Реформы в обществе – реформы в системе образования // 33 ответа на 33 вопроса. Диалог стажеров и сотрудников Центра интенсивного обучения иностранным языкам при МГУ / Под ред. Г. А. Китайгородской. М.: Изд-во МГУ, 1993, с. 5–11.
90. *Китайгородская Г. А.* Что такое интенсивное обучение? // Методика интенсивного обучения иностранным языкам: Учебно-методическое пособие / Под ред. Г. А. Китайгородской. М.: Изд-во МГУ, 1988, с. 5–10.
91. *Кларин М. В.* Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта). Рига: НПЦ Эксперимент, 1995.
92. *Кларин М. В.* Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. М.: Наука, 1997.
93. *Ковалевская Е. В.* Проблемное обучение: подход, метод, тип, система. М.: МНПИ, 2000.
94. *Ковалевская Е. В.* Проблемность в преподавании иностранных языков. М.: МНПИ, 1999.
95. *Козлачков В. И.* Дидактические условия формирования профессиональных умений в процессе практического обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1987.
96. *Колпачев В., Козлов В.* В контексте историко-педагогического опыта // Высшее образование в России, 1998, № 4, с. 73–78.
97. Коммуникативная ориентированность обучения иностранным языкам в неязыковом вузе / Методические рекомендации для преподавателей. М.: МГЛУ, 1998.
98. *Котлярова Л. Б.* Методика обучения устному профессиональному общению на основе имитационно-деловых игр в неязыковом вузе (Англ. яз., неяз. вуз, юрид. фак-т университета): Дис. ... канд. пед. наук. Одесса, 1990.
99. *Кочнева М. Р.* Обучение профессионально-направленной диалогической речи в неязыковом вузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1977.
100. *Краевский В. В.* Проблемы научного обоснования обучения: Методологический анализ. М.: Педагогика, 1977.
101. *Краевский В. В., Лернер И. Я.* Процесс обучения и его закономерности. М.: Просвещение, 1982.
102. *Кругликов В. Н.* Активное обучение в техническом вузе: теория, технология, практика. Санкт-Петербург, 1998.
103. *Кругликов В. Н.* Формирование мотивации познавательной деятельности в контекстном обучении: дис. ... канд. пед. наук. М., 1996.
104. *Кубрякова Е. С.* Коммуникативный аспект речевой деятельности. М.: Наука, 1986.
105. *Кугель С. А., Никандров О. М.* Молодые инженеры. М.: Мысль, 1971, с. 27–35.
106. *Кудрявцев Т. В.* Психология технического мышления. М.: Педагогика, 1975.
107. *Кузьмицкая Ю. И.* Речевой этикет как средство формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся на начальном этапе обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1986.
108. *Кун Т.* Структура научных революций. М.: АСТ, 2002.

109. *Кучма Т. В.* Обучение говорению в неязыковом вузе на основе использования мотивов профессионального общения: Дис. ... канд. пед. наук. М.: МГЛУ, 1991.
110. *Ланге М. Г.* Развитие речевой инициативы у студентов неязыковых вузов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1988.
111. *Ланидус Б. С.* Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе. М.: Высшая школа, 1986.
112. *Ларионова О. Г.* Формы и методы контекстного обучения в цикле естественнонаучных дисциплин (на примере курса высшей математики в техническом вузе): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Братск, 1995.
113. *Леонтьев А. А.* Педагогическое общение. Москва – Нальчик: Издательский центр «Эль-Фа», 1996.
114. *Леонтьев А. А.* Принципы коммуникативности сегодня // Иностр. яз. в шк., 1986, № 2, с. 27–32.
115. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
116. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения / В 2-х т. Т. 2. М.: Педагогика, 1983.
117. *Леонтьев В. Г.* Учение о природе и формировании мотивации в зарубежной и советской психологии / Формирование мотивации учебной деятельности учащихся. Новосибирск, 1985, с. 3–26.
118. *Леонтьев Д. А.* Смысл и побудительная сила мотива / Мотивационная регуляция деятельности и поведения личности. М., 1988, с. 47–51.
119. *Лернер И. Я.* Болевые точки процесса обучения // Советская педагогика, 1991. № 5, с. 24–29.
120. *Лернер И. Я.* Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981.
121. *Лесохина Т. Б.* Особенности обучения иноязычному научно-техническому общению во вузе: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1985.
122. *Ливингстоун К.* Ролевые игры в обучении иностранным языкам (Livingstone C. Role Play in Language Learning) / Предисл. и приложение Н. И. Гез. М.: Высш. шк., 1988. (Б-ка преподавателя). – На англ. яз.
123. *Ломов Б. Ф.* Проблема общения в психологии // Проблема общения в психологии // Сб. статей АН СССР, ин-т психологии / Отв. ред. Б. Ф. Ломов. М., 1981, с. 3–23.
124. *Луговая А. Л.* Методика работы на начальном этапе занятий по технической тематике во ВТУЗе. М., 1965.
125. *Ляховицкий М. В.* Методика преподавания иностранных языков. М.: Высш. шк., 1981.
126. *Макарова Е. Л.* Обучение средствам метакоммуникации в аргументирующем дискурсе (немецкий язык): Дис. ... канд. пед. наук. М., 1994.
127. *Максимова В. Н.* Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы. М.: Просвещение, 1987.
128. *Маркова А. К., Орлов А. Б., Фридман Л. М.* Мотивация учения и ее воспитание у школьников / Научно-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1983.

129. *Маслова Ю. В.* Содержание и формы иноязычной речевой деятельности студентов педвуза в контекстном обучении (на материале английского языка): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Липецк, 2000.
130. *Матюшкин А. М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972.
131. *Махмутов М. И.* Проблемное обучение: Основные вопросы теории. М.: Педагогика, 1975.
132. *Меркулова И. И.* Проблемные задачи в обучении иноязычной речевой деятельности (английский язык, неязыковой вуз): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: МГЛУ. М., 1991.
133. *Мирзоян А. Л.* Использование ролевых игр для обучения профессиональному диалогическому общению на иностранном языке: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1985.
134. *Миროнова Т. Ю.* Обучение устной экспрессивной речи в интенсивном курсе: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1985.
135. *Морская В. А.* Методика обучения неподготовленной устной речи на старших курсах неязыкового вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1973.
136. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. Проект // Народное образование. 2000, № 2, с. 14–18.
137. Некоторые проблемы интенсификации учебно-воспитательного процесса в высшем военно-учебном заведении ракетных войск (по итогам НИР «Обучение–9»). Серпухов: 1998.
138. *Немов Р. С.* Психология: Книга 3. М.: Владос, 2000.
139. *Носенко Э. Л.* ЭВМ в обучении иностранным языкам в вузе: Учеб.-метод. пособие. М.: Высшая школа, 1988.
140. *Озерова М. В.* Содержание профессионально-направленного обучения иностранному языку в неязыковом вузе и его организация в учебнике (продвинутый этап, французский язык): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1999.
141. *Оконь В.* Введение в общую дидактику. М.: Высшая школа, 1990.
142. *Олейник О. А.* Содержание и формы организации тематической беседы в профессиональной сфере общения студентов технических специальностей (Продвинутый этап обучения): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1994.
143. *Оперенко А. К.* Методика обучения просмотровому чтению текстов на английском языке по специальности (Неязыковый вуз): Дис. ... канд. пед. наук. Минск, 1993.
144. Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам в вузах неязыковых специальностей: Методические рекомендации для преподавателей. М., 1988.
145. *Пассов Е. И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991.
146. *Пассов Е. И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Рус. яз., 1989.

147. *Пассов Е. И.* Учитель иностранного языка: Мастерство и личность. М.: Просвещение, 1993.
148. *Перевалов В. Ф.* Подготовка офицеров к руководству: персонализация процесса // Педагогика, 1997, № 2, с. 68–72.
149. *Петрусинский В. В.* Суггестокрибернетический интегральный метод ускоренного обучения // В кн.: Методы интенсивного обучения иностранным языкам. Вып. 3. М., 1977.
150. *Пидкасистый П. И., Портнов М. Л.* Искусство преподавания. Первая книга учителя. М.: Изд-во «Российское педагогическое агентство», 1998.
151. *Питюков В. Ю.* Основы педагогической технологии. Учебно-практическое пособие. М.: Ассоциация авторов и издателей «ТАНДЕМ»: «РОСПЕДАГЕНСТВО», 1997.
152. *Плюхина З. А.* Обучение устной экспрессивной речи на продвинутом этапе неязыкового вуза (англ. язык): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1981.
153. *Пономарев Я. А.* Психология творчества. М.: Наука, 1976.
154. Приказ Министра обороны Российской Федерации № 143 от 7 апреля 1999 г. «О совершенствовании организации преподавания иностранных языков в военно-учебных заведениях Министерства обороны Российской Федерации».
155. Примерная программа дисциплины «Иностранный язык» федерального компонента цикла ОГСЭ в ГОС ВПО второго поколения. М., 2000.
156. *Пумпянский А. Л.* Чтение и перевод английской научно-технической литературы. М.: Наука, 1968.
157. *Радул Н. Н.* Высшая военная школа на пороге нового учебного года // Вестник военной информации. 1998, № 8, с. 3–5.
158. Ракетные войска: взгляд в XXI век // Красная звезда от 17 августа 1999.
159. *Решетова З. А.* Психологические основы профессионального обучения. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985.
160. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 тт. / Гл. ред. В. В. Давыдов. М.: Большая рос. энциклопедия, 1999.
161. *Рубинштейн С. Л.* О мышлении и путях его исследования. М.: АН СССР, 1958.
162. *Салтыкова Т. М.* Профессионально направленное обучение иностранному языку студентов экономических специальностей колледжа: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тольятти, 1998.
163. *Самсонова А. Б.* Влияние контекстной деловой игры на мотивацию иноязычного делового общения. Автореф. дис. ... к.п.н., М., 2006.
164. *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии: Учебное пособие. М.: Народное образование, 1998.
165. *Селезнева В. М.* Обучение устной иноязычной речи как средству профессионального общения. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1982.
166. *Сериков В. В.* Личностно-ориентированное образование // Педагогика, 1984, № 5, с. 16–21.
167. *Сергеев И. Д.* От директивного управления – к договору // Высшее образование в России. 1998, № 4, с. 22–28.

168. *Симонова И. М.* Экспериментальное исследование мотивации при усвоении иностранного языка в вузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1982.
169. *Синица Ю. А.* Формирование социолингвистической компетенции в процессе обучения устному иноязычному общению студентов неязыковых вузов (в контексте национальной культуры Франции): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2000.
170. *Скалкин В. Л.* Коммуникативные упражнения на английском языке. пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983.
171. *Скалкин В. Л.* Основы обучения устной иноязычной речи. М.: Русский язык, 1981.
172. *Скалкин В. Л.* Структура устной язычной коммуникации и вопросы обучения устной речи на иностранном языке / Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. А. А. Леонтьев. М.: Русский язык, 1991, с. 173–180.
173. *Скаткин М. Н.* Проблемы современной дидактики. М.: Педагогика, 1980.
174. *Сластенин В. А.* Гуманистическая парадигма педагогического образования // Магистр, 1994, № 6, с. 2–7.
175. *Спиридонова С. В.* Особенности обучения профессионально ориентированному иноязычному чтению с использованием ресурсов телекоммуникационной сети INTERNET (на материале английского языка): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2000.
176. *Стрелков Ю. К.* Психологическое содержание операторского труда. М.: Росс. психол. общество, 1999.
177. *Сыроежкин И. М., Вербицкий А. А.* Методика разработки и использования деловых игр как формы активного обучения. М.: Знание, 1981, Вып. 6.
178. *Тальзина Н. Ф.* Теоретические проблемы разработки модели специалиста // Совр. высшая школа, 1986, № 2 (54), с. 75–83.
179. *Тальзина Н. Ф.* Управление процессом усвоения знаний: Психологические основы. М.: Изд-во МГУ, 1984.
180. *Тамбовская Т. Ю.* О развитии речемышления учащихся с помощью коммуникативных задач // Иностранные языки в школе. 1990, № 2. М.: Просвещение, с. 7–11.
181. *Тенищева В. Ф.* Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции. Автореф. дис. ... д. п. н. М., 2008.
182. *Титов С. И.* Развитие устной речи на материале специальности в неязыковом вузе. Автореф. дис. ... к. п. н. Л., 1973.
183. *Трунова Е. Г.* Влияние контекстного подхода на продуктивность обучения невербальным средствам общения (подготовка учителя иностранного языка) Автореф. дис. ... к. п. н. М., 2007.
184. *Ушинский К. Д.* Избр. пед. соч. М., 1953, т. 1, с. 143.
185. *Фоломкина С. К.* Функции текста в обучении иностранным языкам // Сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М. Тореза. М., 1983, Вып. 217, с. 125–134.
186. *Фридман Л. М.* Логико-психологический анализ школьных учебных задач. М.: Просвещение, 1977.

187. *Халеева И. И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М.: Высшая школа, 1989.
188. *Ханина Е. М.* Методика проведения внеаудиторного чтения с использованием деловой игры (II этап, техн. вуз, англ. яз.): Дис. ... канд. пед. наук. Киев, 1990.
189. *Халыпина Л. П.* Методическая система формирования поликультурной языковой личности посредством Интернет-коммуникации в процессе обучения иностранным языкам: Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. СПб., 2006.
190. *Цветкова З. М., Фоломкина С. К.* Хрестоматия по методике преподавания английского языка / Сост. З. М. Цветкова, С. К. Фоломкина. Вып. 1. М., 1969.
191. *Черкашин Б. Н.* Активизация познавательной деятельности будущих специалистов в процессе контекстного обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 1998.
192. *Шадриков В. Д.* Деятельность и способности. М.: Изд. корп. «Логос», 1994.
193. *Шевченко О. А.* Педагогические характеристики учебника контекстного типа (на материале иностранного языка в техническом вузе). Автореф. дисс. ... к. п. н. – М., 2006.
194. *Шехтер И. Ю.* Роль смыслообразовательных процессов при речепорождении // Вопросы философии, 1977, № 12, с. 4–7.
195. *Щерба Л. В.* Преподавание языков в школе. Общие вопросы методики. 3-е изд. Санкт-Петербургу, 2003.
196. *Шукина Г. И.* Проблема познавательного интереса в педагогике. М.: Педагогика, 1971.
197. *Якиманская И. С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 1996.
198. *Allen S.* How to Make a Speech. – New York: Mc Graw-Hill, 1986.
199. *De Carrasquel Sharon Reimel.* Creative Writing: A Resource for Increasing Over-All Foreign or Second Language Proficiency // TESL Reporter. – 1998. – Vol. 31 (2), № 10. – P. 10–20.
200. *Dobson Julia M.* Effective Techniques For English Conversation Groups. – English Language Programs Division Bureau of Educational and Cultural Affairs United States Information Agency, Washington.
201. *Fitzgibbon Heidi Bordine, Hughes Wilhelm Kim.* Storytelling in ESL/EFL Classrooms // TESL Reporter. – 1998. – Vol. 31 (2), № 10. – P. 21–31.
202. *Jacobs George M., Liu Kristin Kline.* Integrating Language Functions and Collaborative Skills // TESL Reporter. – 1996. – Vol. 29 (1), № 4. – P. 21–33.
203. *Lo Regina, Tsang Wai King, Wong Matilda.* The Communicative Approach: The Reality // TESL Reporter. – 2000. – Vol. 33 (1), № 4. – P. 14–22.
204. *Meehan Antoinette.* Asking and answering questions // Modern English Teacher. – 1991. – Vol. 17, № 3, 4. – P. 34–37.
205. *Mikulecky Beatrice S., Jeffries Linda.* More Reading Power. – Addison-Wesley Publishing Company. 1996.

206. *Moulton Margaret, Holmes Vicki L.* Discovery Writing: ESL Student Research with a Purpose // TESL Reporter. – 1994. – Vol. 27 (1), № 4. – P. 15–20.
207. *Rand, William E.* Improving Listening Comprehension Through Video // TESL Reporter. – 1997. – Vol. 30 (2), № 10. – P. 4–9.
208. *Richards, Jack C., Rodgers, Theodore S.* Approaches and Methods in Language Teaching: A description and analysis. – Cambridge University press. 1993.
209. *Skinner B.F.* The technology of teaching. – N.Y., 1968.
210. *Stempleski Sysan, Tomalin Barry.* Video in Actions: Classroom Techniques and Resources / Prentice Hall International English Language Teaching.
211. *Tse Lucy.* Silence is Golden: When Language Minority Students Don't Speak // TESL Reporter. – 1995. – Vol. 28 (2), № 10. – P. 61–66.
212. *Tsuda Nobuo.* Developing Authentic Video Materials for Improving Upper-Level Student's Listening Comprehension // TESL Reporter. – 1995. – Vol. 28 (1), № 4. – P. 15–24.
213. *Warschauer Mark, Whittaker P. Fawn.* The Internet for English Teaching: Guidelines for Teachers // TESL Reporter. – 1997. – Vol. 30 (1), № 4. – P. 27–33.

Учебное издание

**Вербицкий Андрей Александрович
Григоренко Ольга Алексеевна**

**Контекстное обучение
иностранному языку специальности**

Учебно-методическое пособие

Печатается в авторской редакции

Подписано в печать 26.08.2015 г.
Объем 13,0 п.л.
Тираж 500 экз.