

ний и навыков. Достигается эта цель путем приобщения студентов к новым, более совершенным приемам учебной деятельности и создания условий переживания успеха в связи с этим.

Деятельность по овладению культурой учения на пути от младших курсов к старшим во все большей мере должна превра-

щаться в самостоятельность студентов по отысканию и усвоению эффективных приемов, выходящих за пределы их непосредственного опыта.

Литература

1. Косырев В.Н. Культура учебного труда студента: Учебное пособие. – Тамбов, 1977.

**А. КРУПЧЕНКО, доцент
Московский физико-технический
институт (ГУ)**

Профессионализм участников внешне-экономической деятельности, число которых неуклонно растет, напрямую зависит от уровня и качества иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции (ИПКК) специалиста, способного вступать в профессионально-деловое общение с представителями других культур.

Формирование ИПКК потребовало изменения содержания, структуры и технологии обучения иностранному языку для специальных (профессиональных) целей, побудило методистов, психологов, лингвистов к интенсивным исследованиям в области профессиональной лингводидактики, развитие которой расширяет горизонты современных педагогических наук новыми идеями.

Переход от языка как «суммы грамматики и лексики» к практическому использованию его специалистами различных профилей ознаменовал смену ведущего грамматико-переводного метода обучения ИЯ, долгое время господствовавшего в неязыковых вузах, на структурно-функциональный, а затем и проблемно-коммуникативный метод, в основе которого лежит ориентация на профессиональную коммуникацию, ставшую объективной социальной потребностью для миллионов инженеров, ученых, экономистов, юристов и представителей других профессий как средство международного обмена информацией и опытом.

Переосмыслению некоторых педагоги-

Профессиональная лингводидактика

ческих категорий с точки зрения последних достижений теории и практики обучения иностранному языку в неязыковой высшей школе способствует ряд факторов:

- ♦ повышение статуса предмета «Иностранный язык», внесение его в государственные образовательные стандарты в качестве обязательного;
- ♦ профилизация российского образования, направленная на реализацию государственного образовательного стандарта с учетом профиля вуза;
- ♦ использование в учебном процессе наряду с обязательными программами, диктуемыми стандартом образования, факультативных, авторских программ;
- ♦ модернизация российского образования, направленная на введение двухуровневой системы обучения: бакалавр – магистр;
- ♦ включение России в Болонский процесс, основной целью которого является гармонизация национальных систем высшего образования, способствующая формированию единого европейского рынка высококвалифицированного труда.

Сегодня язык из специальности все больше превращается в язык для специальности. Таким образом, в условиях, когда, с одной стороны, знания только иностранного языка стали недостаточными для широкого круга специалистов, а с другой – современному профессионалу не обойтись без владения определенным уровнем языка, требуется конкретизация и актуализация

цели профессионально ориентированного иноязычного обучения, которая, учитывая направленность на формирование способности к межкультурному общению, фокусировала бы внимание на профессионально-деловой составляющей иноязычного обучения специалиста.

Примечательно, что если межкультурная компетенция вскрывает различие культур и воспитывает толерантность по отношению к порой противоречивому восприятию одного и того же явления у разных народов, то профессиональная компонента позволяет обнаружить больше сходств, чем различий. Языки науки, технологии, бизнеса, а термины в особенности, скорее роднят представителей разных профессий, чем разъединяют, и достижения в определенной области знаний вызывают интерес специалистов всего мира независимо от национальной принадлежности.

Если раньше *содержание* курса иностранного языка в неязыковом вузе, предшествующее по учебному плану курсам по специальности, рассматривалось как усложняющее понимание профессионального содержания в процессе иноязычного обучения, то сегодня грамотно представленное компетентным преподавателем предметно-понятийное (собственно профессиональное) *содержание* иноязычного обучения вскрывает резервы опережающего обучения и вооружает обучающегося новой профессиональной информацией и тем самым доказывает, что язык может быть средством приобретения новых профессиональных знаний.

Требования иноязычной профессионализации стали предъявляться не только к обучающимся, но и к преподавателям, которые сегодня не могут дистанцироваться от специальной дисциплины в ходе преподавания иностранного языка, апеллируя к полученному лингвистическому образованию. И *вопрос, как обучать тех, кто обучает иностранному языку будущих специалистов, стал актуален как никогда*. Он выявил противоречие между значительным количеством преподавателей ИЯ, вовлеченных в процесс обучения языку для специ-

альных целей, вынужденных начинать работать по принципу «sink or swim» («утонуть или выплыть»), поскольку сталкиваются с проблемами профессионального характера, неизвестными лингвисту, и практически полным отсутствием целенаправленной подготовки преподавателей иностранного языка для работы в неязыковых вузах.

В целом в данной сфере выявляются следующие противоречия:

- ◆ между социальным заказом общества на высококвалифицированных специалистов и недостаточным уровнем и качеством их иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции;

- ◆ между объективными потребностями личности специалиста и декларативностью непрерывного личностно-ориентированного обучения языку специальности;

- ◆ между традиционной методикой обучения иностранным языкам специалистов и современными требованиями к уровню их знаний и лингвопрофессиональных умений;

- ◆ между потребностью в большом количестве преподавателей иностранного языка для специальных целей и практически отсутствием их целенаправленной подготовки;

- ◆ между накопленной богатой практикой обучения иностранным языкам специальности и недостаточной разработанностью научно-теоретических основ обучения иностранным языкам в сфере профессиональной коммуникации.

Наличие указанных противоречий, сложная и высокая социальная ориентированность исследуемой проблемы, заинтересованность научных кругов в фундаментальных исследованиях в данной области и нестабильность, дискуссионность связанных с данными вопросами решений, позволяют предположить, что разрешить поставленные проблемы можно путем разработки профессиональной лингводидактики как теории профессионально ориентированного иноязычного обучения и дидактической системы обучения иностранному языку специалистов.

Инновационные вопросы, связанные с выделением из ряда педагогических дисциплин новой специальной дисциплины, занимающейся теорией и практикой обу-

чения языку специальности, не лишены дискуссионности, но они, безусловно, расширяют горизонты развития педагогической науки.

**А. АНДРЕЕВ, профессор
Российский государственный
институт открытого образования**

Обращаясь к проблеме подготовки преподавателей высшей школы, хотелось бы напомнить несколько фактов. Известно, что вопрос о подготовке и повышении квалификации учителей в России, например для системы среднего общего образования, решается развитой системой педагогических вузов и образовательных учреждений повышения квалификации. *Такой стройной системы для подготовки преподавателей высшей школы нет.* А нужно ли преподавателю высшей школы специальное педагогическое образование? На этот счет существует несколько точек зрения даже в историческом аспекте [1].

Воспитанник военной академии, сторонник научного образования математик В. Герасимов еще в 1881 г. четко сформулировал причину недостаточной эффективности учебного процесса в высшей школе. Исследование психолого-педагогических аспектов этого процесса привело его к выводу, что «... в высших учебных заведениях руководителями обучения являются не педагоги, а только специалисты по известной науке, и отсутствие у них сколь-нибудь специализированных познаний по психологии, педагогике и дидактике ведет к совершенному невниманию к требованию этих наук. Отчасти вследствие этого обстоятельства и держатся в этих учебных заведениях нерациональные приемы обучения». Аналогичного мнения придерживался Д.И. Менделеев, который посвятил много сил решению проблем профессиональной подготовки и сделал вывод, что снижение уровня высшего образования происходит от пренебрежи-

Подготовка преподавателей высшей школы

тельного отношения к профессиональной педагогической подготовке.

Напротив, профессор Московского университета Р.Ю. Виппер (1858–1954) выступал за полную отмену педагогики: «В пределах предмета, называемого педагогикой, надо признать, сейчас господствует совершенный эклектизм и мозаика рецептов и формул, поэтому обыкновенно самые молодые слушатели имеют в лице педагогики дело с каким-то легковесным предметом, построенным на общих фразах и трюизмах».

К началу XX в. были выявлены две тенденции: часть авторов проектов придерживалась идеи организации профессиональной подготовки педагогов в процессе обучения в университете: на кафедрах педагогики или на педагогических факультетах. Проект создания педагогического факультета при университете был разработан московскими профессорами Б.И. Дьяконовым, А.Н. Реформаторским, Н.А. Митропольским, В.А. Вагнером, А.Н. Бернштейном, Т.Д. Фадеевым и др. Выход из кризиса образования мыслился через развитие педагогической теории и путем создания педагогических факультетов, служащих не только обучению педагогике, но и организации научно-исследовательских работ в этой области. Для организации преподавательской практики при факультете создавались вспомогательные учебные заведения.

Другие проекты отстаивали необходимость послеуниверситетского специального образования педагогов, т.е. создание педагогических институтов для лиц, уже имеющих высшее образование. Интеграция