

### Литература

1. Андерсон Дж. Когнитивная психология. – 5-е изд. – СПб., 2002.
2. Багаутдинова Н. Г. Высшая школа сегодня и завтра: пути преодоления кризиса. – М., 2003.
3. Брукинг Э. Интеллектуальный капитал. – СПб., 2001.
4. Виханский О. С., Наумов А. И. Практикум по курсу «Менеджмент» / Под ред. А. И. Наумова. – М.: Гардарики, 1999.
5. Генецинский В. И. Знание как категория педагогики. – Л., 1989.
6. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений – 3-е изд., испр. – М.: Издат. центр «Академия», 2006. – 208 с.
7. Кириллова О. Менеджмент как тип управления и область научных знаний // Школа. – 1998. – № 4.
8. Клейнер Г. Знания об управлении знаниями // Вопр. экономики. – 2004. – № 1.
9. Корзникова Г. Г. Менеджмент в образовании: практический курс: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издат. центр «Академия», 2008. – 288 с.

А. В. Коренева

## **ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ И КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ВУЗОВСКОГО КУРСА «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ**

В статье предложена модель построения содержания профессионально-ориентированного вузовского курса «Русский язык и культура речи», основанная на концептуальном и деятельностно-прагматическом подходах. Доказывается, что такой вариант систематизации и структурирования приводит к более глубокой интеграции речеведческого материала.

The article presents the model of forming the contents of the professionally oriented university course «The Russian language and Speech Culture», based on the conceptual and pragmatic approaches. It proves that this variant of systematization and structuring leads to the deeper integration of language materials.

Современная лингводидактика активно развивается. Одним из направлений ее развития является поиск наиболее эффективных подходов к обучению русскому языку в школе и вузе. Подход – это «общая теоретико-практическая позиция, определяющая: 1) стратегию и принципы обучения; 2) тактику, методы и приемы обучения» [5, с. 299]. Он оказывает существенное влияние и на такой

важнейший компонент системы обучения, как его содержание. Рассмотрим, какие дидактические подходы использовались нами в ходе моделирования содержания вузовского курса «Русский язык и культура речи».

Как правило, дидактами выделяется четыре подхода к отбору содержания: научно-фундаментальный, методологический, концептуальный и деятельностно-прагматический [3, с. 33]. Они отличаются друг от друга прежде всего дидактическими целями и структурированием учебного материала (таблица).

Дидактические подходы к отбору содержания курса  
«Русский язык и культура речи»

Основания для выделения	Подходы к отбору содержания			
	Научно-фундаментальный	Методологический	Концептуальный	Деятельностно-прагматический
Структурирование учебного материала	Содержание обучения выстраивается по логике «большой» науки: от простых объектов к сложным, от наиболее фундаментальных законов и теорий к частным закономерностям	Содержание дается в научно-исследовательском контексте, акцентируется внимание обучающихся на исторической эволюции воззрений и подходов к решению той или иной научной проблемы	Содержание курса, получившее достаточно обоснованную интерпретацию в науке, группируется вокруг ряда важнейших понятий той или иной науки	Отбор содержания определяется актуальностью знаний и умений, их восстановлением в общественной жизни, в академической и профессиональной сферах
Дидактические цели	Сформировать у обучающихся представление о единой научно обоснованной картине мира	Дать представление об историческом характере научной картины мира. Познакомить с методом научного познания. Сформировать исследовательские умения	Показать сложную и многогранную природу ключевых понятий курса. По возможности реализовать идеи межпредметного изучения	Дать обучаемым набор прикладных знаний и умений, которые обеспечат минимальный мировоззренческий уровень, помогут реализоваться в профессии

Для того чтобы осуществить рациональный отбор содержания курса «Русский язык и культура речи» и систематизировать входящие в него дидактические единицы, мы учитывали все указанные подходы. Вместе с тем их соотношение в процессе определения содержания было неодинаковым, что обуславливалось спецификой дисциплины, предназначенной для студентов-нефилологов.

*Методологический подход* использовался нами частично, так как исторический аспект не может являться одним из основных при обучении речеведческим дисциплинам студентов нефилологических профилей. Историко-научный материал (исторический комментарий к ряду языковых явлений, сведения об истории развития риторики, речевого этикета, культуры речи, формирование представлений об исторической изменчивости норм) присутствует в содержании курса в качестве сопутствующих знаний. Реализуется и такая цель методологического подхода, как формирование исследовательских умений, которые касаются сферы академических интересов первокурсников и поэтому значимы для большинства их них, по крайней мере, в период обучения в вузе.

Важную роль в отборе содержания курса сыграл *фундаментальный подход*, сущность которого в нашем случае сводилась к тому, чтобы углубить сформированные у обучаемых в общеобразовательной школе представления о единой научно-обоснованной языковой картине мира. Однако следует отметить, что реализация этого подхода в силу специфики предмета представляла значительные сложности. Во-первых, на изучение студентами нефилологических профилей курса «Русский язык и культура речи» отводится небольшое количество учебного времени, а в случае применения фундаментального подхода курс должен быть значителен по объему, иначе обучаемый «не сможет воспринять природу усваиваемых научных положений и логику их изучения» [3, с. 33]. Во-вторых, этот курс носит интегративный характер, так как для реализации обязательного минимума содержания, определенного Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования, у студентов в той или иной степени формируются знания и умения по целому ряду дисциплин (лингвистике, стилистике, речевому этикету, риторике). Фундаментальность предполагает определенную полноту предъявления учебного материала по всем этим дисциплинам, что затруднительно осуществить в условиях весьма ограниченного учебного времени. Наконец, многие студенты-нефилологи, судя по результатам анкет, не склонны к систематическому изучению в вузе дисциплин филологической направленности, так как считают, что фундаментальные знания в этой области вряд ли пригодятся им в будущем.

Поэтому, признавая значение фундаментального подхода в определении содержания обучения и реализуя его при отборе материала (на это настраивает преподавателей и ГОС ВПО), мы сочли целесообразным в качестве ведущих выдвинуть деятельностно-прагматический и концептуальный подходы.

*Деятельностно-прагматический подход* к отбору содержания становится доминирующим благодаря профессиональной направленности обучения, положенной в основу нашей методики преподавания. Цель данного подхода (предоставить обучаемым набор прикладных знаний и умений, которые помогут реализовать себя в определенной профессии), по сути, совпадает с одной из важнейших целей изучения курса – формировать у студентов профессионально-коммуникативную компетенцию. Внутренняя логика дисциплины «Русский язык и культура речи», таким образом, состоит не только в том, чтобы дать студентам теоретические знания о языке, культуре речи, речевой деятельности и т. п., но и в том, чтобы показать, насколько важны эти знания и формиру-

емые на их основе умения для будущей профессиональной деятельности обучающихся. Подобная задача расширяет границы дисциплины, так как неизбежно требует помимо инварианта содержания, заложенного в стандарте, введения вариативного учебного материала для различных специальностей.

*Концептуальный подход*, согласно которому содержание курса группируется вокруг ряда важнейших понятий той или иной науки, помог решить проблему систематизации и структурирования учебного материала. Рассмотрим его применение более подробно.

Характеризуя специфику вузовского курса «Русский язык и культура речи», исследователи нередко отмечают его интегративный характер, поскольку он опирается на базовые понятия таких речеведческих наук, как культура речи, стилистика, риторика [1, с. 145–152]. Этим объясняется тот факт, что в настоящее время в практике преподавания дисциплина «Русский язык и культура речи» чаще всего включает несколько автономных и самостоятельных основных разделов: «Нормы современного русского языка», «Функциональная стилистика», «Риторика». Указанная позиция ориентирована на последовательность подачи материала, предложенную в Государственном образовательном стандарте. Согласно представленной в обязательном минимуме логике отображения совокупности сведений, составляющих содержание учебной дисциплины, курс действительно легко разбить на три относительно самостоятельных модуля, которые соответствуют трем предметным областям знаний – культуре речи, стилистике и риторике. Соотношение, разграничение и взаимодействие этих речеведческих дисциплин и лежит зачастую в основе изучения курса. В соответствии с подобным подходом вначале более или менее подробно раскрывается взаимосвязь таких понятий, как язык, речь и общение. Затем первокурсники знакомятся с тремя сторонами культуры речи: рассматриваются нормативная, этически корректная и коммуникативно-целесообразная речь. В центре следующего блока – знания по функциональной стилистике. Расширяются и углубляются сведения о функциональных стилях: разговорном, официально-деловом, публицистическом, научном. Завершающим этапом является обучение мастерству публичной речи. Блок знаний по риторике, согласно обязательному минимуму, включает в себя информацию о родах и видах красноречия, этапах подготовки публичной речи, взаимодействии оратора и аудитории.

На рис. 1 схематично представлена наиболее распространенная структура систематизации знаний по курсу «Русский язык и культура речи».

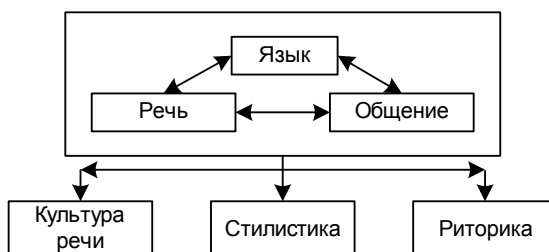


Рис. 1. Систематизация знаний по курсу «Русский язык и культура речи»

Принимая во внимание существование данной позиции, мы тем не менее считаем, что следование ей нередко превращает единый курс в три разных курса, объединенных иногда лишь общим названием. Думается, что для обеспечения целостности более целесообразно группировать учебный материал не вокруг отдельных дисциплин, а вокруг ключевых понятий, имеющих универсальное значение.

В предлагаемом нами варианте систематизации сведений, составляющих содержание дисциплины, определяющую роль играет деятельностный аспект культуры речи: предметом ее изучения является не только правильная, коммуникативно-целесообразная и этически корректная речь, но также осознанная речевая деятельность и ее виды (говорение, письмо, чтение, слушание), в процессе которых и проявляется в полной мере владение нормами литературного языка, речевое мастерство, знание этики общения.

О необходимости рассматривать культуру речи в тесном контакте с речевой деятельностью во всем ее многообразии психолингвисты заявляли еще в середине 70-х гг. XX в. Характеризуя взаимосвязь этих понятий, В. Г. Костомаров, А. А. Леонтьев и Б. С. Шварцкопф писали: «Для построения объективной, чуждой вкусовым оценкам теории культуры речи необходимо обращение к психолингвистике или – шире – к теории речевой деятельности. Центральное понятие «правильность» речи – литературно-языковая норма – не может быть определено, исходя лишь из внутренних системных факторов языка, и требует изучения, в частности, психологических законов, управляющих речевой деятельностью. Наряду с социологическими факторами, эти последние в значительной степени определяют “норму” и – шире – “культурность” литературного выражения» [4, с. 300]. В последние десятилетия деятельностный подход к культуре речи становится востребованным и приводит к еще большему расширению ее предмета. Ученые начинают «рассматривать культуру речи как раздел лингвистики, изучающий осознанную речевую деятельность по созданию целенаправленной и целесообразной, этически корректной эффективной речи в заданных или смоделированных условиях общения» [2, с. 27].

Согласно деятельностному подходу к культуре речи, целостная характеристика курса «Русский язык и культура речи» может быть осуществлена с достаточной, на наш взгляд, полнотой посредством использования шести категорий: язык, культура речи, говорение, письмо, чтение, слушание. В соответствии с этим курс разделен нами на шесть модульно-тематических блоков. В предельно упрощенном виде его структура показана на рис. 2.

Язык, как и при общепринятом подходе, раскрывается, прежде всего, во взаимосвязи и взаимодействии с такими понятиями, как речь и общение. Другими словами, он рассматривается как целостная система коммуникации, от степени владения которой зависит уровень культуры речи его носителей. Значительное место в первом блоке занимает понятие «речевая деятельность», которое, по сути, интегрирует все шесть блоков, является объединяющим началом курса.

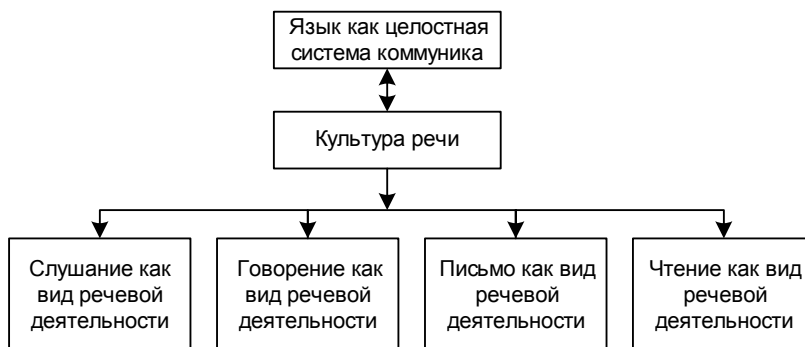


Рис. 2. Структура курса «Русский язык и культура речи»

Немногом отличается от общепринятого содержательное наполнение блока, основу которого составляет категория «культура речи». Она анализируется через систему традиционных базисных понятий: нормативная речь, коммуникативно-целесообразная речь и этически корректная речь. Тезис о том, что владение культурой речи проявляется в процессе речевой деятельности, позволяет перейти к изучению модульно-тематических блоков, в основе которых лежат виды речевой деятельности. Каждый из этих блоков включает в себя относительно автономный аспект проявления культуры речи во время речевого общения.

Важное требование культуры владения языковыми средствами реализуют студенты, изучая блок «Письмо как вид речевой деятельности». Углубляя и расширяя соответствующие речеведческие знания, они совершенствуют умение различать функциональные стили и свободно пользоваться любым из них в соответствии с задачами общения. В центре внимания – книжные стили (научный, официально-деловой, публицистический), а также некоторые профессионально-значимые жанры письменной речи. Определенное место при изучении этого блока отводится совершенствованию орфографических и пунктуационных навыков.

Разговорный стиль как преимущественная принадлежность устной речи рассматривается в блоке «Говорение как вид речевой деятельности». Однако основная составляющая этого структурного компонента содержания курса – культура ораторской речи: изучаются роды и виды красноречия, этапы подготовки к речи, взаимодействие оратора и аудитории. Этот блок содержит также сведения о профессионально-значимых жанрах устной речи.

Если описанные выше блоки включают в основном инвариантные дидактические единицы, заложенные в обязательном минимуме, то блоки «Слушание как вид речевой деятельности» и «Чтение как вид речевой деятельности» вариативны, так как в них введен учебный материал, не отраженный в госстандарте. Блок «Слушание как вид речевой деятельности» содержит такие дидактические единицы, как «коммуникативные функции слушания»,

«структура слушания», «виды слушания»; наиболее значимая составляющая блока – различные аспекты культуры слушания. Аналогично и содержательное наполнение блока «Чтение как вид речевой деятельности»: «коммуникативные функции чтения», «структура чтения», «виды чтения», «культура чтения».

Итак, использование нами концептуального подхода к структурированию содержания (группировка учебного материала вокруг базовых категорий курса) приводит к более глубокой интеграции речеведческого материала, так как отсутствуют условия для того, чтобы курс распадался на модули, соответствующие отдельным дисциплинам (риторике, стилистике, культуре речи). Применение деятельностно-прагматического подхода позволяет обеспечить профессиональную направленность курса, способствует формированию профессионально-коммуникативной компетенции студентов нефилологических профилей.

### Литература

1. Константинова Л. А. Лингводидактическая модель обучения студентов-нефилологов письменной научной речи: Дис. ... д-ра пед. наук. – Тула, 2004. – С. 145–152.
2. Ларионова Л. Г. Коммуникативно-деятельностный подход к изучению орфографических правил в средней школе. – Ростов н/Д, 2005. – С. 27.
3. Олешков М. Ю. Содержание образования: проблемы формирования и проектирования // Педагогика. – 2004. – № 6. – С. 31–39.
4. Основы теории речевой деятельности / Под ред. А. А. Леонтьева. – М., 1974. – С. 300.
5. Черепанова Л. В. Формирование лингвистической компетенции при обучении русскому языку. – Новосибирск: Наука, 2006. – С. 299.

Н. И. Наумкин,  
Е. П. Грошева

## МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ СПОСОБНОСТИ К ИННОВАЦИОННОЙ ИНЖЕНЕРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье описывается междисциплинарная интеграция как одна из основных характеристик инновационной инженерной деятельности, уточняется ее определение и формулируется понятие «способность к инновационной инженерной деятельности». Предлагается модель методической системы формирования у студентов технических вузов способности к инновационной инженерной деятельности, разработанная на основе междисциплинарной интеграции.

In the offered work interdisciplinary integration is described as one of the main characteristics of innovative engineering action, its definition is stated more precisely and concept «ability to innovative engineering action» is formulated. The model of methodical system of forming the ability to innovate engineering action among students of technical faculties, developed on the basis of interdisciplinary integration, is offered.