

Н.В. Попова

**ПЕРВЫЙ ИНОСТРАННЫЙ
ЯЗЫК
КАК ИНТЕГРАТИВНЫЙ
СТЕРЖЕНЬ
ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ
СВЯЗЕЙ В ПОДГОТОВКЕ
ЛИНГВИСТОВ,
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ**

Описан процесс формирования и актуализации междисциплинарных связей на основе первого иностранного (английского) языка, который является профилирующим в основной образовательной программе подготовки лингвистов, преподавателей «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур». Представлена методология согласования основной лингвистической и дополнительной переводческой образовательных программ, что приводит к созданию интегрированной системы взаимосвязанных учебных дисциплин, способствующей повышению качества профессионального лингвистического образования.

Попова Нина Васильевна — канд. пед. наук, доцент Санкт-Петербургского госпедуниверситета

© 2007 г. Н.В. Попова

В соответствии с ведущим национальным проектом «Образование» [Митусова, 2003] на период до 2010 г. приоритетной задачей образовательной политики государства является «обеспечение качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества» [Кайнова, 2006, с. 19]. Ведущие западные исследователи проблем эффективности образования подчеркивают «междисциплинарный характер проблемы и необходимость комплексного подхода к ее решению» [там же, с. 25]. Решение проблемы повышения качества образования на уровне конкретного образовательного учреждения, в нашем случае СПбГПУ как инновационного вуза, предполагает, в частности, обеспечение качества учебно-программной документации, учебных пособий, дидактических и методических материалов [там же, с. 22], которые, как нам представляется, также логично совершенствовать в междисциплинарном плане.

Исследование междисциплинарных связей (МДС) в процессе обучения давно привлекает внимание методистов, поскольку, по мнению многих (например, [Федорец, 1983; Махмутов, Шакирзянов, 1985 и др.]), реализация МДС не только обогащает содержание преподаваемой дисциплины, но также способствует более глубокому пониманию последующих и параллельно изучаемых дисциплин. Под междисциплинарными связями мы, соглашаясь с Г.Н. Бодриковой, авто-

ром диссертации «Использование межпредметных связей при обучении иностранному языку на младших курсах языкового вуза» (1982), понимаем такую «систему связей, при которой в процессе овладения знаниями, навыками, умениями наряду с использованием предметного содержания смежных дисциплин у студентов совершенствуются логические и формируются междисциплинарные специфические приемы познавательной деятельности, обусловленные вновь изучаемыми дисциплинами, связанными с дальнейшей практической деятельностью обучающихся» (цит. по: [Межпредметные..., 1987, с. 104]). Актуализация междисциплинарных связей является общепризнанным ресурсом повышения качества образования [Межпредметные..., 1980; Взаимосвязь..., 1978; Максимова, 1987], способствующим общей рационализации учебного процесса в установленных пределах учебной нагрузки согласно рабочему учебному плану (РУП).

Тема междисциплинарных (межпредметных) связей в целом хорошо исследована, особенно применительно к обучению в средней школе, а также в специализированных средних учебных заведениях. Однако при анализе существующей литературы (например, вышеупомянутой) становится очевидным, что наиболее тщательно исследованы МДС естественно-научных дисциплин, таких как биология, физика, химия, физическая география, в то время как МДС других дисциплин практически не рассматривались. Что касается процесса обучения в высшей школе, то присущие ему МДС еще предстоит изучить, поскольку они исследованы явно недостаточно [Еремеевская, 2004; Кириченко, 2004; Маловичко, 2005; Панкратова, 2004]. Основная образовательная программа подготовки лингвистов-преподавателей «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» предоставляет в этом смысле большие исследовательские возможности, особенно при акцентировании роли первого иностранного языка для установления и реализации МДС дисциплин различных циклов.

Наиболее соответствующие интересующим нас МДС для целей лингвистического образования исследования проводились достаточно давно, в 1980-е гг., в Нижне-Новгородском, Иркутском и других университетах. Опубликованные в сборнике по МДС [Межпредметные..., 1987] многочисленные статьи дают весьма полное представление о степени изученности МДС методистами того времени. Большой интерес представляет, в частности, статья Ю.В. Малинович «Межпредметные связи как составная часть дидактического принципа системности обучения» [там же, с. 15–23], в которой подчеркивается необходимость акцентирования междисциплинарной связи между дисциплинами общепрофессионального и специального циклов, т.е. фактически связи между всеми дисциплинами по теории изучаемого иностранного языка и методикой его преподавания. Концептуально важной для нас является также статья

Л.А. Долговой «Межпредметные связи как средство мотивации учебно-воспитательного процесса по иностранному языку», в которой разъясняется специфика иностранного языка как учебного предмета.

По мнению автора, иностранный язык не дает человеку непосредственных знаний о реальной действительности, поскольку изучение присущих ей закономерностей является предметом других наук об окружающем нас мире. Однако, будучи по сути «беспредметным», иностранный язык «имеет много общих предметов с другими школьными дисциплинами, то есть он как бы “полипредметен”» [Межпредметные..., 1987, с. 27]. Качество потенциальной «полипредметности» иностранного языка как учебного предмета, а также его выраженная коммуникативная направленность являются весьма значимыми предпосылками для использования его в качестве базы для формирования перспективных МДС с теоретическими дисциплинами циклов ОПД и СД.

Утверждение Л.А. Долговой о том, что иностранный язык, в отличие от физики, химии, биологии, географии, истории и других наук, сам по себе полипредметен, весьма справедливо, и поэтому он может использоваться для создания любого профессионального или общего дискурса. Иностраный язык в данном случае будет являться «наиболее мобильным дидактическим объектом» [Федорец, 1983, с. 23], который может выполнять интегрирующую функцию по синтезу разнотемных знаний на основе актуализации МДС в процессе обучения. Избранный в качестве базиса для реализации МДС иностранный язык становится своеобразным интегрирующим стержнем, вокруг которого происходит объединение релевантного учебного материала с формированием целенаправленных перспективных МДС.

Качество полипредметности иностранного языка, являющееся фактически аксиомой и не требующее доказательств в силу своей очевидности, чрезвычайно важно для наших дальнейших рассуждений о выявлении и актуализации МДС, потенциально заложенных в основной образовательной программе лингвистического образования. Поскольку нормативные показатели ГОСа ООП «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» по первому иностранному языку, суммарно по двум основным лингвистическим дисциплинам «Практический курс первого иностранного языка» и «Практикум по культуре речевого общения», составляют 3418 часов, т.е. более 30 % от всего количества часов по ООП, и данные курсы охватывают весь курс пятилетнего обучения лингвистов, преподавателей, это более чем достаточно для распределения МДС на базе первого иностранного языка. Интегративное влияние последнего будет при этом распространяться прежде всего на дисциплины циклов ОПД и СД, и способствовать общей оптимизации учебного процесса по подготовке лингвистов, преподавателей [Учебно-метод. комплекс..., 2004].

Иностранный язык является благодатной почвой для актуализации МДС еще и потому, что он может выступать в функциях цели и средства обучения. Если в функции цели обучения иностранный язык выступает как самостоятельная языковая деятельность, основными видами которой нужно овладеть учащимся [Саломатов, 1984], то в качестве средства обучения он служит инструментом для получения знаний по конкретной дисциплине [Митусова, 2003]. Если на младших курсах языкового вуза иностранный язык выступает скорее в качестве цели обучения, то на старших курсах он все больше выступает как средство обучения, благодаря которому студенты осваивают другие дисциплины ООП, например «Стилистику первого иностранного языка», которая преподается на английском языке.

Приведем некоторые примеры скрытых в программе подготовки лингвистов междисциплинарных возможностей, которые можно и нужно использовать для более качественной подготовки студентов. Одним их важнейших ресурсов является дисциплина «Практический курс первого иностранного языка», преподаваемая на первом-третьем курсах, а в частности такой ее аспект как «Чтение». Программа этого аспекта не является жестко обусловленной определенными содержательными рамками, его преподавание предполагает известную гибкость, что означает, что ведущий преподаватель аспекта имеет возможность подобрать художественную литературу исходя из общего уровня лингвистической компетентности группы, а также учитывая предпочтения самих студентов.

При предлагаемом нами опережающем обучении с учетом междисциплинарных связей необходимо так подобрать художественную литературу, чтобы в ней были рассмотрены некоторые концептуальные элементы более отдаленных по времени преподавания дисциплин. Например, чтение в первом семестре отрывков из известного бестселлера американского писателя Дена Брауна «Код да Винчи», изобилующего весьма пространными объяснениями по расшифровке различных знаков и символов религиозного содержания, поможет снять большие сложности при прохождении семиотики — одного их разделов дисциплины «Введение в языкознание». Показываемые на уроках фрагменты одноименного фильма, его последующее обсуждение, а также дискуссия по символике указанного произведения с более широким охватом содержания, помогут сделать занятия по чтению яркими и запоминающимися. Предварительное же обсуждение описанной в книге христианской символики, пусть даже на дилетантском уровне, поможет привлечь внимание студентов к пониманию существующих знаковых систем и сделает семинары по «Введению в языкознание» во втором семестре гораздо более насыщенными и предметными.

Если учесть, что одной из важнейших тем «Педагогической антропологии» является тема становления личности человека и его взросления, то рекомендуется усилить восприятие этой темы за счет предварительного прочтения и обсуждения классических рассказов в жанре «инициации», которые в художественной форме рассматривают важнейшие этапы формирования юношеской психологии. Рассказы Стивена Крейна «Красный знак мужества» и Эрнеста Хемингуэя «В лагере индейцев» дадут те живые и запоминающиеся образы, которые легко могут быть восстановлены в памяти студентов путем напоминания преподавателем по курсу «Педагогической антропологии» при обсуждении соответствующей тематики. Обсуждение отрывков из повести Д.Дж. Сэлинджера «Над пропастью во ржи» также может явиться хорошим примером своеобразной «инициации», сопряженной с поиском своего пути в жизни и своего собственного «я». При обсуждении темы «Способности человека» можно обратиться к прочитанному ранее рассказу Олдоса Хаксли «Маленький Архимед», в котором описан гениальный ребенок.

Теоретическая дисциплина второго курса «Концепции современного естествознания» — это еще одна дисциплина, требующая нашего пристального внимания. Учебная программа по КСЕ изобилует сложными теоретическими понятиями, является терминологически изощренной, насыщенной современными философскими концепциями. Хотя дисциплина, по опросу мнений студентов, имеет высокий уровень сложности, даже ее можно хотя бы в некоторой степени «подготовить», если подобрать несколько релевантных текстов дискуссионного характера по проблемам естествознания и обсуждать их в качестве дополнительного материала для чтения на первом курсе. Поскольку наша цель — не просто расширение общей эрудиции студентов, а ее целенаправленное контролируемое развитие в нужном нам направлении, тематика текстов на иностранном языке должна быть предварительно согласована с преподавателем КСЕ.

Приведем пример творческого сотрудничества биолога и преподавателя иностранного языка в целях актуализации интересующей нас темы. Допустим, нам известно, что в учебной программе дисциплины КСЕ затрагивается тема стволовых клеток, свойства которых были открыты биологами сравнительно недавно и которые оцениваются как важнейший ресурс в борьбе с раковыми заболеваниями. Эта тема предваряется обсуждением на занятиях по чтению специально подобранного текста полемической направленности, в котором вскрывается социально значимый аспект получения стволовых клеток. Оказывается, единственный источник стволовых клеток — это человеческие эмбрионы, получаемые в результате абортов. Если автор статьи — биолог, то его не может не возмущать вводимый в некоторых

странах (например, США) запрет на аборт, поскольку это означает, что указанное биологическое исследование во спасение человечества от рака будет закрыто. Такова точка зрения биолога, но как считают студенты? Биологическая проблема, рассматриваемая в ракурсе гуманистического мировоззрения, может стать темой для плодотворной дискуссии на иностранном языке.

Рассматривая возможность актуализации полезных для дальнейшего курса обучения тем на занятиях по иностранному языку, необходимо особо остановиться на рекомендуемой нами методике проведения актуализации. Опробованная в СПбГПУ методика состоит в среднем из четырехкратного предъявления актуализируемой темы:

- первый раз в качестве небольшого по объему тематически релевантного материала для пробуждения интереса к теме (например, студентам дается определение стволовых клеток и объяснение способа их получения объемом примерно на абзац, обсуждение которого занимает 10–15 минут урока), введения базовой лексики и ознакомления с домашним заданием, которым является текст по чтению на ту же тему объемом в 2–2,5 тыс. знаков с сопровождающими его упражнениями;
- второй раз при переводе домашнего текста и выполнении упражнений (1–1,5 часа занятий);
- третий раз при работе с этим текстом на следующем уроке: переводе, развернутом обсуждении тематики, участии в полемике или дискуссии с выражением собственного мнения — 45–60 минут;
- четвертый раз — пересказ текста на зачете по устным темам или домашнее сочинение в формате подробного изложения собственного мнения или дискуссии «за» и «против».

Подобная методика проведения актуализации позволяет не только пройти, но и хорошо закрепить предъявляемый материал. Кроме того, как следует из опроса мнений, студентам интересно узнавать о проблематике последующих дисциплин, предварительные представления о которых поддерживают познавательный тонус обучающихся.

Таким образом, весь учебный материал по чтению на первом курсе необходимо условно разбить на междисциплинарно-ориентированные разделы курса или модули, обусловленные дальнейшими дисциплинами ООП и имеющими логически завершенный характер. Поскольку учебная программа по аспекту «Чтение» [Учебно-метод. комплекс..., 2007] состоит из чтения художественных (классическая литература) и публицистических текстов в формате Первого Сертификата, при превалировании художественного текста, при введении междисциплинарного качества программы необходимо сохранить указанное распределение видов дискурса. Из приведенных примеров следует, что

междисциплинарное методическое обеспечение «Введения в языковедение» и «Педагогической антропологии» за счет временных ресурсов иностранного языка следует осуществлять посредством чтения художественного текста, в то время как КСЕ может быть поддержано за счет чтения публицистики и анализа публицистического дискурса. Каждый междисциплинарный модуль может занимать 8–10 часов учебного времени, т.е. проходиться в течение месяца. При выделении соответствующих отрывков в единый модуль необходимо располагать их с учетом нарастания сложности языковых реалий.

В особый модуль может быть выделена тематика, которая условно может называться школьной, т.е. связанная со школьными проблемами. Обсуждение отрывков из романов «Вверх по лестнице, ведущей вниз» Бел Кауфман, «Кентавр» Джона Апдайка, «Над пропастью во ржи» Д. Дж. Сэлинджера и других, трактующих школьную тематику, поможет студентам начать психологическую подготовку к работе в школе и к прохождению педагогической практики. «Школьный» модуль может также дополняться отрывками из работ известных западных педагогов с последующим обсуждением, что в итоге приведет к созданию перспективной междисциплинарной связи с отсроченной востребованностью. Рассмотренный нами аспект «Чтение» практического курса первого иностранного языка — это пример учебного аспекта с высоким междисциплинарным потенциалом. Реализуемые в процессе годичного обучения четыре междисциплинарных модуля позволяют нам считать, что междисциплинарное наполнение курса составляет примерно 50–60 % от семестровой нормы аудиторных часов, причем междисциплинарная ориентация осуществляется без нарушения заложенной в учебной программе аспекта пропорции художественно-публицистического дискурса. Указанная высокая степень междисциплинарной направленности аспекта «Чтение» отнюдь не противоречит базовой учебной программе по иностранному языку, поскольку лексическая направленность аспекта сохраняется и поддерживается за счет подбора междисциплинарно-релевантной литературы для чтения.

На старших курсах аспект «Чтение» переходит в аспект «Аналитическое чтение художественной литературы» дисциплины «Практикум по культуре речевого общения первого иностранного языка», и его междисциплинарная ориентация сохраняется, но реализуется в другом формате. Анализ подобранных для чтения произведений, а также сведений об авторах, позволяет студентам лучше подготовиться к восприятию таких теоретических дисциплин 4-го курса, как «Стилистика первого иностранного языка» и «История зарубежных литератур первого иностранного языка». Для того чтобы у студентов возникло более целостное представление об англоязычной литературе,

шестой семестр посвящен исключительно американской литературе, а седьмой семестр — только произведениям английской литературы. В восьмом семестре произведения английских авторов сочетаются с произведениями американских писателей. Литературоведческий анализ художественного текста является доминирующим и сопровождается выборочным стилистическим анализом подходящих для этого текстовых фрагментов.

Постепенное введение и разъяснение студентам сложных и неоднозначных стилистических приемов является важным этапом постижения азов интерпретации текста, что фактически является основным содержанием курсовой работы по стилистике английского языка на четвертом курсе. В комплексном контекстуально-обусловленном анализе литературно-художественного текста прослеживается связь эстетического, литературного и вербального уровней композиции, а также анализируются особенности реализации эстетической и стилистической функций языка, что способствует постепенному переходу к наиболее полному и лингвистически насыщенному дискурсивному анализу художественного текста.

Каждый рассказ или отрывок сопровождается краткими сведениями об авторе, комментарием, раскрывающим малоизвестные реалии и трудные для понимания моменты, и рядом заданий, ставящих целью привлечь внимание студентов к элементам текста, представляющим языковой и стилистический интерес или важным для понимания и толкования произведения. Все это дает необходимый материал для обсуждения прочитанного, что при необходимости может сопровождаться переводом. В результате освоения данного аспекта студент должен научиться понимать, какими формальными средствами автор передает свою мысль и добивается определенного эмоционального воздействия на читателя. Регулярное предъявление студентам стилистически насыщенных текстовых фрагментов и обсуждение соответствующих стилистических приемов успешно подготавливает студентов к курсу стилистики. Предварительное снятие трудностей и осознание обучаемыми неоднозначной природы стилистического анализа важны также и для подготовки к курсовой работе по стилистике первого иностранного языка.

Если на первом курсе рекомендуется «модульное» введение междисциплинарной тематики в виде цельных по дисциплинарной направленности фрагментов дискурса, то на третьем и четвертом курсах лучше придерживаться «распределенного» в семестровом времени рассмотрения стилистических категорий. Нам представляется, что анализ стилистического компонента изучаемого художественного текста с указанием тропов и фрагментарной интерпретацией не должен превышать 20–30 % урочного времени и лишь сопровождать основную работу по освоению новой лексики и общему литературоведческому анализу.

Кроме явной связи с указанными последующими дисциплинами ООП аспект «Аналитическое чтение художественной литературы» органично связан с аспектом «Устная практика», поскольку в нем очень много дискуссионных моментов, подлежащих обсуждению в процессе урока. Устная практика, так же как и аспекты чтения, вносит свой вклад в реализацию междисциплинарных связей, в частности подготавливая восприятие сложной теоретической дисциплины второго курса «Культурология», которая насыщена философскими категориями и терминами культурологического описания. Предлагаемые в программе устной практики «Практического курса первого иностранного языка» «сеансы практической культурологии» или «Уроки культуры», для студентов первого курса, помогут студентам в восприятии сложного культурологического материала на втором курсе.

«Уроки культуры», представляющие собой фактически виртуальные экскурсии по лучшим музеям мира, проводятся раз в месяц. Пользуясь ноутбуком и видеопроектором, преподаватель по устной практике показывает студентам экскурсию на английском языке, и студенты знакомятся с шедеврами мировой культуры. Последующее обсуждение экскурсии, как и любая другая тема, развивает навыки говорения, в то же время культурологическая тематика вдвойне полезна, поскольку она, при соблюдении преподавателем рекомендуемой нами методики актуализации темы за счет четырехкратного предъявления материала, качественно подготавливает студентов к восприятию культурологических реалий. Подобное опережающее прохождение «практической» культурологии повышает общую эрудицию студентов, которая будет в полной мере востребована при изучении соответствующего теоретического курса.

Устная практика — это пример аспекта с довольно низкой степенью междисциплинарного наполнения, которая в нашем варианте составляет примерно 15 % от количества аудиторных часов 1–2 семестров. Этот аспект, однако, обладает необходимой для учебного процесса гибкостью и легко может быть дополнен междисциплинарной тематикой по мере ее разработки и реализации. Наполнение аспекта междисциплинарными реалиями, тем не менее, не должно, на наш взгляд, занимать более 30 % аудиторного времени, а все оставшиеся нереализованными междисциплинарные реалии могут быть актуализированы за счет самостоятельной работы студентов, что потребует дополнительной разработки в будущем.

Что касается аспекта «Фонетика» практического курса первого иностранного языка, то он, в силу своей узкой лингвистической направленности и явно выраженной специфичности методической организации, не может вбирать в себя междисциплинарные связи в широком смысле это-

го понятия. Единственная, на наш взгляд, четкая междисциплинарная связь, которую можно и нужно актуализировать, это связь с дисциплиной второго курса «Теоретическая фонетика». При сверке существующих учебных программ по практической и теоретической фонетике на предмет их междисциплинарного соответствия было обнаружено, что в практической фонетике слабо отражены важные для теоретической фонетики темы «слогоделение» и «американский вариант английского языка». Введение соответствующих корректур и обсуждение «технологии» стыковки практического и теоретического фонетических аспектов позволило создать сбалансированные учебные программы, обеспечивающие хорошую подготовку студентов к теоретическому курсу за счет снятия излишних сложностей восприятия теории.

Аспект «Практика письменной речи», который входит как в «Практический курс первого иностранного языка» так и в «Практикум по культуре речевого общения» — это весьма благодатная «почва» для «насаждения» междисциплинарных связей. Изучаемые в данном аспекте форматы письменной речи, рекомендуемые Британским Советом для подготовки к международному экзамену «Первый Сертификат», дают достаточную степень свободы для акцентирования учебных приемов письменного речевого выражения при их одновременной и отсроченной в учебном времени востребованности. При прохождении многочисленных «рабочих» элементов курса нельзя упускать из внимания два магистральные понятия когерентности и релевантности, которые будут максимально востребованы в дальнейшем при написании курсовых работ в теоретических дисциплинах.

Изучение способов достижения когерентности или связности изложения за счет грамотного использования союзных слов и отслеживания логичности изложения — это важный задел в формировании культуры письменной речи и научной грамотности будущего выпускника. Воспитание культуры письменной речи, привитие навыков самоконтроля будут в итоге способствовать воспитанию строгости мышления и пониманию косвенно выражаемых контекстуальных связей. Привитие чувства когерентности изложения настолько важно, что преподавателям, ведущим различные аспекты практического курса иностранного языка, рекомендуется уделять больше внимания общей когерентности изложения как в письменной, так и в устной речи студентов, а не только знанию языковых формул.

Студентам старших курсов нужно также иметь сформированное представление о том, за счет каких лингвистических средств создается впечатление максимальной объективности научного стиля, за счет каких синтаксических структур создается эффект «дистанцирования» автора от излагаемого материала, за счет каких языковых средств создаются контекстуальные связи. Именно поэтому в курсе «Практика

письменной речи» необходимо использовать многочисленные примеры научного стиля изложения для подробного анализа в рамках аспекта.

Наиболее сложным для студентов понятием является «релевантность», которая многим кажется само собой разумеющейся, хотя на практике они ее не соблюдают. Категорию релевантности нужно вводить постепенно для того, чтобы она в итоге стала для студентов такой же знакомой, как, например, грамматические категории времени и залога. Соблюдение релевантности, которая является смысловым соответствием между частями работы, является, фактически, критерием логичности мышления и залогом правильного и соразмерного построения научной работы. Понятие релевантности, подразумевающее строгое логическое соответствие между частями любой учебной работы, необходимо акцентировать всякий раз при прохождении каждого формата письменной речи. Написание выводов должно, например, изучаться путем многократного повторения в различных форматах, чтобы студенты четко понимали, что выводы должны полностью соответствовать ранее изложенному материалу, а не состоять из нескольких малозначимых необязательных общих фраз.

Аспект «Грамматика» представляется нам наиболее «консервативным», если рассматривать его в ракурсе междисциплинарности в широком смысле этого слова. Ввиду некоторой ограниченности используемого при прохождении грамматики вокабуляра и объемов текстового формата для чтения, едва ли возможно считать, что этот аспект может снять присущие другим дисциплинам сложности. Однако, при всей «самодостаточности» аспекта, на него вполне можно возложить роль «первопроходца» для введения сложной терминологии дисциплины «Теоретическая грамматика первого иностранного языка» и актуализировать, таким образом, хотя бы одну очевидную междисциплинарную связь. Такие категории теоретической грамматики, как «парадигма», «синтагма», «тема», «рема», «эллипсис», «когерентность» и некоторые другие вполне можно актуализировать за четыре семестра практической грамматики путем простого многократного повторения и демонстрации их «привязки» к элементарным языковым моделям. Если терминологический аппарат дисциплины будет заранее частично освоен, он уже не будет вызывать тех значительных сложностей при освоении теории, которые присущи «Теоретической грамматике первого иностранного языка», которая, по опросу мнений студентов-лингвистов, была признана второй по сложности дисциплиной ООП с индексом сложности 8,5 из 10 баллов [Макарычева, Попова, 2007].

Аспект «Аудирование», который также необходимо рассмотреть для создания полной картины интегративной роли первого иностранного языка, также вносит определенную лепту в создание общего междисциплинарного фона в ООП «Теория и методика преподавания ино-

странных языков и культур». Учитывая то, что содержание аспекта в основном связано с освоением аудирования в формате Первого Сертификата и что дисциплиной специализации, согласно рабочему учебному плану в СПбГПУ [Учебно-метод. комплекс..., 2007], является «Методика преподавания в формате международных экзаменов FCE, TOEFL и др.» преподавателю аудирования необходимо работать как бы в двух измерениях. Первое — это обучение студентов восприятию на слух иноязычной речи по опробованной методике, рекомендуемой методистами Первого Сертификата, а второе — это краткий анализ методических приемов, используемых при обучении аудированию. Студентам, уже начавшим изучение дисциплины «Теория обучения иностранным языкам», предлагается взглянуть на себя со стороны и проявить объективность в оценке применяющихся на уроке приемов и заданий. Подобные «экскурсы» в методику преподавания иностранных языков не должны занимать больше 5–10 минут урочного времени, но в то же время способствовать выработке правильного методического подхода будущих преподавателей к обучению аудитивным навыкам.

Что касается американского экзамена TOEFL, то его содержание также необходимо учитывать в ведении аспекта «Аудирование». Поскольку в содержательном плане TOEFL значительно сложнее FCE, а также в связи с тем, что преподаванию американских экзаменов уделяется на пятом курсе меньше аудиторных часов, чем английским экзаменам, с форматом TOEFL необходимо ознакомиться заблаговременно. Мы имеем в виду прежде всего два вида интегративных заданий, проводимых по схеме «аудирование — письмо» и «аудирование — говорение» и представляющих большой уровень сложности как для студентов, так и для преподавателей.

Первое интегративное задание по письму в формате «integrated writing task», выполняемое в рамках урока с помощью ноутбука, проектора и экрана для воспроизведения текстового формата, предполагает чтение фрагмента лекционного дискурса, прослушивание контрастного по содержанию фрагмента лекции, в котором та же тема звучит в ином ракурсе, и создание сочинения, отражающего сравнение двух по-разному предъявленных лекционных фрагментов и нахождение трех существенных различий между ними. Основная сложность заключается в том, что аудируемый текст предъявляется однократно, а время на написание сочинения строго ограничено. В интегративном задании по говорению студентам предлагается прочесть описание проблемы и прослушать ее обсуждение в неформальном диалоге американских студентов. Сложность заключается в однократном предъявлении аудируемого материала, строго ограниченном времени для ознакомления с письменным фрагментом и необходимостью подготовиться к говорению за 30 секунд.

Ознакомление с этими заданиями в аспекте «Аудирование» позволит привлечь внимание студентов к подобным форматам американского экзамена, и они будут лучше усваиваться при прохождении дисциплины «Методика преподавания в формате международных экзаменов». Кроме того, преподавателю последней дисциплины можно будет уделить больше времени рассмотрению самой методики преподавания интегративных форматов TOEFL. Актуализация интегративных форматов американского экзамена в аспекте «Аудирование» позволяет, таким образом, создать четкую перспективную междисциплинарную связь аспекта и дисциплины специализации пятого курса.

Проанализировав ряд аспектов «Практического курса первого иностранного языка» и «Практикума по культуре речевого общения первого иностранного языка» для выявления их междисциплинарного потенциала, мы можем констатировать, что в целом он достаточно явно выражен и обеспечивает хороший базис для формирования перспективных «вертикальных» связей с более поздними по времени изучению теоретическими дисциплинами или иными видами учебной работы. Результаты выявления МДС, актуализируемых за счет аудиторных часов, отводимых на преподавание первого иностранного языка, представлены в таблице.

МДС АСПЕКТОВ ПЕРВОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Чтение		Аналитическое чтение худ. литературы	Устная практика	Фонетика	Письм. практика	Грамматика	Аудирование
Введение в языкознание	Пед. антропология	Стилистика	Культурология	Теор. фонетика	Курсовые работы	Теор. грамматика	Методика препод. в формате между экз.
КСЕ	Пед. практика						

Интегративное значение первого иностранного языка для актуализации междисциплинарных связей было бы, однако, недостаточно

выраженным без рассмотрения органично вписывающегося в ООП подготовки лингвистов, преподавателей переводческого компонента на базе первого иностранного языка.

Хотя переводческий компонент не выделен в отдельный аспект дисциплин первого иностранного языка, он присутствует в реализуемой в СПбГПУ ООП «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» в распределенном виде, распространяясь на 16 выделенных для проведения практики перевода дисциплин циклов ОПД и СД [Попова, 2007, с. 77–87], преподаватели которых являются по базовому образованию специалистами по первому иностранному языку. Переводческий компонент реализуется в учебных программах дисциплин и аспектов нефорсированно, при полном согласовании с ведущими преподавателями, и составляет 10–12 % от соответствующих норм аудиторной нагрузки.

Подобная схема внедрения переводческого компонента в ООП подготовки лингвистов, преподавателей обусловлена прежде всего необходимостью компенсации нормативного количества аудиторных часов (340 часов) по программе дополнительного образования с присвоением квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» [Учебно-метод. комплекс..., 2006], которая успешно встроена в СПбГПУ в основную образовательную программу лингвистического образования. Распределенная схема внедрения переводческого компонента рассчитана на 200 аудиторных часов при наличии отдельных обязательных и факультативных курсов по практике перевода еще на 140 часов на старших курсах.

Кроме этого, схема внедрения распределенного переводческого компонента обусловлена еще и необходимостью обеспечения достаточной степени профессионализации практического курса перевода. Поскольку сфера профессиональной коммуникации лингвиста, преподавателя включает лингвистическую, методическую, межкультурную и общегуманитарную составляющие [Попова, 2007], необходимо, чтобы эти составляющие реализовывались в процессе изучения соответствующих выделенных в ООП профильных дисциплин. Лингвистическая составляющая может, например, актуализироваться на семинарских занятиях по «Лексикологии», «Стилистике», «Теоретической грамматике» и другим дисциплинам цикла ОПД, в то время как межкультурная составляющая — на семинарских занятиях по «Введению в теорию межкультурной коммуникации», «Практикуму по культуре речевого общения» в аспекте «Практика межкультурной коммуникации». Ввиду того что весь переводческий компонент ООП реализуется за счет ресурсов неисчерпаемого первого иностранного языка, можно вторично констатировать его поистине стержневой статус для обогащаемой таким образом основной программы лингвистического образования.

Если учесть, что заданная в программе дополнительного переводческого образования дисциплина «Практический курс профес-

сионально-ориентированого перевода» органично вписывается в рамки основной лингвистической программы, и что все переводческие задания определяются учебными программами соответствующих профильных для сферы профессиональной коммуникации лингвистов дисциплин, можно говорить о четко выраженных синхронных «горизонтальных» междисциплинарных связях между дисциплинами двух родственных образовательных программ. Все переводческие задания, актуализируемые в рамках дисциплин ООП, в свою очередь подготавливают студентов к восприятию факультативной дисциплины четвертого курса «Теория перевода», способствуя снятию сложностей этой дисциплины. Последнее свидетельствует также и о наличии перспективной «вертикальной» связи между этими смежными дисциплинами цикла СД дополнительной переводческой образовательной программы.

МДС «Практического курса профессионально-ориентированного перевода», распределенные по профильным дисциплинам, представлены на схеме 1.

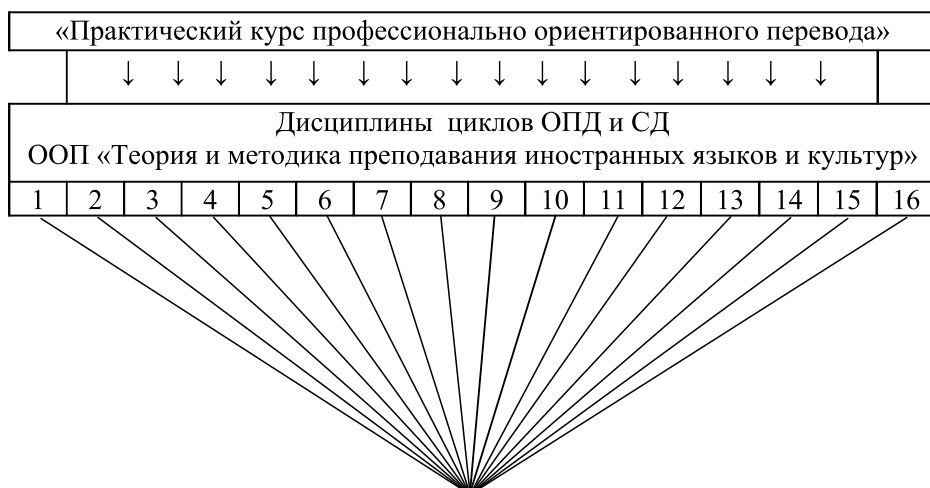


Схема 1

Имея в виду, что переводческое образование в нашей стране воспринимается сейчас как «широкомасштабный методический эксперимент» [Матюшин, 2006], наш опыт интеграции двух смежных образовательных программ в едином учебном процессе может также представлять некоторый интерес. Более того, поскольку нормативные документы не запрещают студентам «непереводческих» языковых специальностей получать дополнительную квалификацию «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», примеры, подобные нашему, можно, по мнению И.М. Матюшина, «классифицировать в качестве особых, представляющих исключительный интерес не только для методики

преподавания перевода, но и для всей системы подготовки переводчиков» [Матюшин, 2006, с. 77]. Хочется надеяться, что предпринятая нами попытка создания междисциплинарно скоординированного курса подготовки лингвиста, преподавателя с дополнительной квалификацией «Переводчик», успешно опробованного в СПбГПУ, не останется без внимания со стороны методистов.

В целом, интегративное значение первого иностранного языка для выявления и реализации МДС в ООП «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» нужно рассматривать в двух плоскостях или измерениях учебного времени. Если первое, лингвистическое «измерение» строится согласно представленной выше таблице, в основном, по схеме 2, с реализацией перспективных вертикальных связей, то второе, переводческое, измерение строится по схеме 3 с реализацией синхронно-горизонтальных и перспективных вертикальных связей.

«Аспект первого иностранного языка»



«последующая дисциплина ООП»

Схема 2

«Дисциплина ООП» ► «переводческий компонент»



«теория перевода»

Схема 3

Представляется, что переводческое измерение не только не противоречит лингвистическому измерению формирования МДС на базе ООП, но и усиливает его в междисциплинарном плане за счет еще более явно выраженной интегративной роли первого иностранного языка, за счет придания ему большей междисциплинарной емкости. Интересно отметить, что междисциплинарные связи поддерживаются в нашем случае и более общими межпрограммными связями между лингвистической ООП и программой дополнительного переводческого образования.

Нужно также заметить, что предлагаемые нами «вкрапления» междисциплинарно-ориентированных материалов в учебные программы аспектов первого иностранного языка и переводческих материалов в программы дисциплин циклов ОПД и СД суммарно, по занимаемому ими аудиторному времени, не превышают количество аудиторных часов, отводимых на «Практический курс первого иностранного языка» в рамках регионального (вузовского) компонента (360 часов по РУП

ООП) [Учебно-методический комплекс..., 2007], который позволяет, как известно, определенную степень гибкости в формировании содержания. Для того чтобы предлагаемые нами инновационные решения по организации обучения лингвистов, преподавателей не рассматривались как нарушение нормативных программных требований, можно условно считать, что они вводятся в СПбГПУ только в объеме и в рамках регионального компонента ООП.

В заключение нужно отметить, что инициированный в СПбГПУ эксперимент по выявлению и актуализации МДС в программе подготовки лингвистов, преподавателей будет продолжен, поскольку многие МДС еще предстоит выявить и детализировать. Для эффективной реализации МДС с соблюдением требуемой преемственности необходимо продумать и усовершенствовать средства контроля, которые должны иметь не разрозненный, а цельнооформленный характер. Кроме этого предстоит создать механизмы административного мониторинга для контроля согласованности в преподавании дисциплин и аспектов как на уровне учебных программ и иного методического обеспечения учебного процесса, так и на уровне общения между коллегами, ведущими связанные между собой дисциплины, для обеспечения коллегиальности в принятии решений. Осуществление задуманных целей приведет к созданию целостной, иерархично построенной системы МДС для ООП лингвистического образования, что усилит профессиональную направленность содержания образования, заложенную в стандартах третьего поколения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Взаимосвязь общего и профессионального образования работающей молодежи: Обобщение педагогического опыта / Под ред. О.Ф. Федоровой. М., 1978.
2. *Еремеевская И.Д.* Послевузовская подготовка учителя к реализации межпредметных связей на основе способа диалектического обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2004.
3. *Кайнова Э.Б.* Качество образования и способы его измерения. М., 2006.
4. *Кириченко И.И.* Межпредметные связи как фактор повышения качества профессионально-педагогической подготовки студентов вузов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2004.
5. *Макарычева О.Б., Попова Н.В.* Методика формирования междисциплинарных связей в процессе обучения лингвистов, преподавателей // Вопросы методики преподавания в вузе. Вып. 10. СПб., 2007. С. 63–70.
6. *Маловичко Р.И.* Преемственность формирования самообразовательной деятельности в системе «лицей — вуз»: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2005.

7. *Максимова В.Н.* Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы: Учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов. М., 1987.
8. *Матюшин И.М.* Обучение переводу как широкомасштабный методический эксперимент / Актуальные проблемы современного иноязычного образования: Сб. науч. статей / Под ред. Н.А. Смахтина. Курск, 2006. С. 75–81.
9. *Махмутов М.И., Шакирзянов А.З.* Учебный процесс с использованием межпредметных связей в средних ПТУ. М., 1985.
10. Межпредметные связи в системе профессионально ориентированного обучения иностранному языку как педагогической специальности: Межвуз. сб. науч. тр. Горький, 1987.
11. Межпредметные связи естественно-математических дисциплин: Сб. статей / Под ред. В.Н. Федоровой. М., 1980.
12. *Митусова О.А.* Интеграционные процессы в подготовке специалиста-коммуниканта в языковом пространстве. Ростов-н/Д., 2003.
13. *Панкратова О.П.* Проектирование междисциплинарной технологии обучения студентов в условиях информатизации образовательного процесса вуза: Автореф. дис.... канд. пед. наук. Ставрополь, 2004.
14. *Попова Н.В.* Научно-методические основы разработки междисциплинарных связей для адаптации дополнительного переводческого образования в рамках реализации основной образовательной программы подготовки лингвистов // Вопросы методики преподавания в вузе. Вып. 10. СПб., 2007. С. 77–87.
15. *Саломатов К.И.* Методика профессионально направленного обучения иностранному языку как педагогической специальности: Учеб. пособие для студентов и преподавателей пед. факультетов (институтов) иностранных языков. Куйбышев, 1984.
16. Учебно-методический комплекс основной образовательной программы по специальности «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» / Под ред. М.А. Акоповой, Н.В. Поповой. СПб., 2007.
17. Учебно-методический комплекс по профессиональной переподготовке специалистов с присвоением дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». СПб., 2006.
18. *Федорец Г.Ф.* Межпредметные связи в процессе обучения. Л., 1983.