

Compensatory competence as a component of foreign language teaching contents in the conditions of natural scientific profile

There is regarded the structure of the compensatory competence in the conditions of foreign language communication teaching appropriate for senior school pupils specializing in natural sciences. The necessity of development of pupils' compensatory competence is considered urgent in such conditions.

Key words: *compensatory competence, foreign language communication, structure of compensatory competence, profile education.*

(Статья поступила в редакцию 10.06.2015)

**ПЕДАГОГИКА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

*А.А. ТЕДЕЕВА, В.К. ПИЧУГИНА
(Волгоград)*

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС
КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ
РЕФЛЕКСИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СТУДЕНТОВ ВУЗА**

Педагогический дискурс рассмотрен как средство организации рефлексивной деятельности студентов вуза. Разворачиваясь в образовательном пространстве вуза, он способен выступать регулятором рефлексивной деятельности студентов, в ходе которой события и обстоятельства связываются в значимые для их профессионального развития ситуации, исходя из имеющегося опыта и уровня знаний.

Ключевые слова: *педагогический дискурс, рефлексия, рефлексивная деятельность.*

Стратегии современной политики развития высшего профессионального образования зеркально отражают изменения, происходящие в социальной, экономической и инновационной политике. Переход на новые образовательные стандарты и механизмы финан-

сирования науки в условиях модернизации и оптимизации высшего образования максимально заострил для педагогической науки и практики вопросы, связанные с целями и организацией педагогического дискурса, разворачивающегося в образовательном пространстве вуза. В ситуации повышения требований к профессиональному образованию усиливается внимание к проблеме подготовки специалистов качественно нового уровня. Важнейшей задачей профессионального образования сегодня является формирование у студентов не только фундаментальных общекультурных знаний и специальных компетенций, но и способностей быть субъектом своей жизни, занимать определенную позицию по отношению к содержанию образования и самому себе в процессе профессионального становления и самоопределения. Первым шагом на пути к этому, по мнению ряда современных исследователей, является включение субъектов образования в педагогический дискурс, разворачивающийся в образовательном пространстве вуза (П.Т. Бариев, Т.В. Ежова, Н.С. Остражкова, Л.Н. Пономаренко, А.А. Саморуков и др.). Педагогический дискурс вуза рассматривается как возможность, позволяющая студенту в дальнейшем легко включаться в различные профессиональные дискурсы. Актуальность и значимость этой проблематики обусловлены тем, что педагогический дискурс является особым институциональным дискурсом, функционирующим в практике вузовского преподавания и реализующимся через выбор оптимальных речевых и поведенческих стратегий преподавателя и студента (В.И. Карасик, Ю.В. Щербина и др.).

Идея дискурсивности в профессиональной подготовке будущего специалиста ориентирует на поиск новых смыслов педагогической деятельности. Личностное и профессиональное развитие студента в образовательном пространстве вуза перестает быть связанным с классическим пониманием педагогического дискурса, в рамках которого значимым было получение права на высказывание. Речь идет о педагогическом дискурсе, который воздействует на студента и задает определенную стратегию его мышления и поведения, связывая высказывание и действие. Педагогический дискурс «осуществляется в мыследеятельности, речи, текстах, направлен на поиск и выбор индивидуально-личностных и профессиональных смыслов» будущей деятельности, высту-

пая средством формирования необходимых компетенций [2, с. 16]. Вместе с тем вопрос о том, что именно позволяет расценивать педагогический дискурс как средство, позволяющее особым образом организовать профессиональную подготовку будущего специалиста, на современном этапе остается открытым.

Дискурсивные аспекты педагогики на современном этапе в общем виде сводятся к дескриптивному и нормативному регулятивному педагогической деятельности (как на теоретическом, так и на практическом уровне) в разных ее проявлениях. Образовательный (Г.Д. Дмитриев, Е.В. Добренькова, Т.В. Тягунова и др.), образовательно-педагогический (Е.А. Кожемякин, Е.А. Коротков и др.), педагогический (П.Т. Бариев, Т.В. Ежова, Н.С. Остражкова, Ю.В. Щербинина и др.), историко-педагогический (А.Л. Колб, А.К. Колесова и др.), медико-педагогический (Л.С. Бейлинсон), антропологический (Г.Б. Корнетов, В.К. Пичугина, В.И. Слуцкий и др.), социально-образовательный (М.Г. Курбанов), учебный (С.Ф. Сергеев, Л. М. Яхиббаева и др.), учебно-воспитательный (Н.В. Белинова) аспекты дискурса рассматриваются как способствующие решению образовательных и воспитательных задач.

Любой дискурс задает «определенную рамку восприятия», которая «может рефлексироваться или не рефлексироваться субъектом» [5, с. 32]. Х. Плеснер предложил понятие «полносубъекта», характеризующее восприимчивого и познающего субъекта, который осуществляет деятельность по преобразованию себя и окружающего мира. Свидетельством субъективности, по Плеснеру, является цепочка «актов рефлексии над самим собой», когда «акт внешнего выражения обостряет внутреннюю жизнь» [4, с. 238; 17]. На глубинную связь между рефлексией, актом познания и субъективацией указывает М. Фуко: рефлексивная деятельность не является безошибочной, но существуют механизмы контроля «ошибок рефлексии», «когда она формирует суждение» субъекта [12, с. 231–232]. М. Фуко удалось убедительно доказать, что совокупность механизмов, структурирующих рефлексии и контроль, представляет собой дискурсивные практики, в центре которых находится «говорящий субъект».

В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев отмечают, что именно феномен рефлексии является «центральным феноменом человеческой субъективности», а профессионал только тогда мо-

жет считаться таковым, когда является субъектом собственной профессии и жизни [10, с. 18; 78]. Вслед за Е. Ткач мы считаем, что именно рефлексией обусловлено то, что дискурс, разворачивающийся в пространстве вуза, обладает свойствами «ограничения, контроля, ритуализации поведения на всех уровнях, присвоения субъекту ... определенного статуса и определенной функции» [11, с. 172]. Однако ключевым для нас является не столько то, что педагогический дискурс рефлексивен студентами, сколько то, что этот дискурс является показателем рефлексивного характера их деятельности. При таком смещении акцентов возможность педагогического дискурса выступать показателем «социально-профессиональной компетентности» будущего специалиста (термин Е. Ткач) не уменьшается, а расширяется.

Педагогический дискурс в образовательном пространстве вуза рассматривается нами в аспекте его способности выступать регулятором рефлексивной деятельности студентов – деятельности, в ходе которой события и обстоятельства связываются в значимые для профессионального развития ситуации на основе имеющегося опыта и уровня знаний. Рефлексивная деятельность студента включает в себя рефлексивное наблюдение, рефлексивную интерпретацию (текстов, ситуаций, событий и т.д.), рефлексивные формы интерпретации себя и своего опыта (личностного, повседневного, профессионального и т.д.). Об этой деятельности, не используя такого словосочетания, рассуждал Дж. Локк, определяя рефлексиию как «наблюдение ума за своей собственной деятельностью» при трансформации сложных идей в простые [3, с. 155]. Как показывает анализ программ и методического обеспечения высшего профессионального образования, а также опросы, деятельность студентов является предметноцентрированной. То, что деятельность студента должна быть, прежде всего, рефлексивной, а преподаватель высшей школы должен быть способен проектировать педагогический дискурс так, чтобы предметность не деформировала субъектную позицию будущего профессионала, чаще всего не всегда принимается во внимание. Вопрос о том, чья деятельность является рефлексивной, а чья лишь имитирует таковую, на сегодняшний день остается открытым. На практике мы можем обнаружить, что студенты, не отличавшиеся особой усидчивостью в учебе, затем по многим параметрам профессиональной карьеры значительно обгоняют лучших учеников.

Конструирование субъектности в педагогическом дискурсе предполагает ломку традиционных представлений о лучших студентах. По мнению П.Т. Бариева, такое конструирование предполагает единство трех составляющих: самостоятельности – задает «ракурс рефлексии» (рефлексия своей роли и функций), активности – предполагает рефлексиию «как работу» (активация собственных идей, стратегий развития), творчества – востребует рефлексиию производства и воспроизводства самого себя (рефлексируется подучивание) [1, с. 15].

Лингвистический подход к пониманию педагогического дискурса в условиях образовательного пространства вуза ориентирует на анализ коммуникативных событий, происходящих между «говорящим» и «слушающим» в процессе коммуникативного действия с жесткой привязкой ко времени занятия и месту его проведения. Однако педагогический дискурс не следует сводить исключительно к коммуникативным событиям, которыми насыщены лекционные и семинарские занятия. Его успешное проектирование связано не только с реальными коммуникативными событиями, имеющими место «здесь и сейчас», но и с теми, которые выпадают из традиционного пространственно-временного континуума вуза и с которыми студенту еще предстоит столкнуться в бесконечном разнообразии профессиональных и жизненных ситуаций.

Педагогический дискурс может рассматриваться как средство организации рефлексивной деятельности студентов вуза, если мы отдаем себе отчет в том, что он существует в двух видах: как скрытый дискурс и явный. Понятия «явный дискурс» и «скрытый дискурс» введены Ж. Бодрийяром, определяющим последний как скрытую угрозу, которая неизбежно возникает при экспликации скрытых смыслов. Явный дискурс пронизан «проступающим наружу смыслом», а скрытый – тем смыслом, который находится «за чертой отрицания». Именно он вынуждает сказать то, что не должно было быть сказано, но доступно для понимания всем тем, кто вовлечен в дискурс. Понятия «явный дискурс» и «скрытый дискурс» актуализированы в современной педагогике (А.Г. Бермус, В.К. Пичугина и др.) с указанием на то, что возможность соотнесения явного дискурсивного со скрытым дискурсивным не всегда должна рассматриваться исключительно на межличностном уровне организации педагогической практики [5]. Истоки этого понимания лежат в некотором раздвоении самой педагогической реальности, в ко-

торой явное всегда соседствует со скрытым и, по сути, существуют «два образования»: первое – это представленное в программах, подлежащее обязательному усвоению и контролю, второе – «скрытое образование» (В.И. Слободчиков), являющееся, своего рода, вторичным продуктом образовательного процесса. К «скрытому образованию» можно отнести все те факторы образовательного процесса, которые порождают позицию, культуру, компетентность, личностный опыт и другие элементы образованности, которые нельзя «сложить» из набора знаний и умений. То, что выдвигается в педагогическом дискурсе на первый план, не только определяет его скрытость или явность, но и позволяет рассматривать его как средство организации рефлексивной деятельности студента для успешности в учебной деятельности (дискурсивное настоящее, то самое «здесь и сейчас») и успешности в будущей профессиональной деятельности (дискурсивное будущее).

Педагогический дискурс – явление специфическое, т.к. выражается в ценностно-смысловых аспектах, воздействующих на сознательное и бессознательное, духовную сторону развития личности. Следует признать, что трудности организации рефлексивной деятельности студентов часто лежат за пределами самого дискурса. Нередки случайный выбор профессии и отсутствие осознания траектории жизненного пути: при поступлении в вуз абитуриент часто руководствуется чужим мнением, не видя себя в той или иной профессии и изначально находясь в пространстве не тех «рефлексивных состояний», которые бы способствовали профессиональному становлению. При осознанном выборе профессии не исключены риски, связанные с выбором ложной стратегии профессионального становления в стремлении «быть успешным», когда рефлексия существует как бы сама по себе. В условиях современной рыночной конкуренции и жесткой социальной дифференциации актуализируется ряд сложнейших морально-нравственных категорий; от профессионала требуются постоянное нравственное напряжение и опыт рефлексивной деятельности. Организуя педагогический дискурс, преподаватель «придает деятельности конфигурацию, в которой студент может опробовать себя в новых ролях и свободно проявить свой выбор и свою ответственность» [2, с. 4].

Ключевой вопрос «Чему нужно учить?» определяет педагогический дискурс вуза, он всегда соседствует с вопросом студен-

тов «Чему мы намерены учиться?». Глаголы «знать», «уметь», «владеть» в современных нормативных документах маркируют требования, которые предъявляются к будущему специалисту. Глагол «рефлексировать» присутствует среди них лишь имплицитно. С одной стороны, совершенно очевидно, что путь к знанию, умению и владению для будущего профессионала не может идти через деятельность, не носящую рефлексивный характер. С другой стороны, пути и способы организации этой деятельности не могут быть универсальными, поскольку слишком существенна разница в том, что нужно узнать, что уметь и чем овладеть как на уровне конкретной профессии, так и на уровне конкретного студента.

Теоретическое осмысление особенностей организации рефлексивной деятельности студентов средствами педагогического дискурса осуществлено нами с позиций целостного подхода, позволяющего рассматривать этот дискурс как явление, процесс, деятельность и результат. Понятие «педагогический дискурс», характеризующее образовательный процесс вуза, вбирает в себя все противоречия и парадоксы современного высшего профессионального образования, скрытые и явные тенденции его развития. Это понятие ориентирует на качественно иное понимание коммуникативных ситуаций, участниками которых являются преподаватель и студент. Педагогический дискурс, субъектами которого являются преподаватель и студент, представляет собой особое речемыслительное пространство, в рамках которого осуществляется развитие студента, ориентированного на осуществление рефлексивной деятельности. Интенциональность субъектов педагогического дискурса актуализируется рядом значимых вопросов общения, его перцептивности, готовности к сотрудничеству и взаимопониманию, референтности педагога как значимого лица для студента. На первый план выдвигаются способность студентов осуществлять рефлексивную деятельность и способность преподавателей эту деятельность организовывать, контролировать и оценивать. Успешность в учебной деятельности (дискурсивное настоящее, включенность в педагогический дискурс) во многом предопределяет успешность в будущей профессиональной деятельности (дискурсивное будущее, включенность в различные профессиональные дискурсы). Осуществляя рефлексивное наблюдение и рефлексивную интерпретацию, а также реализуя рефлексивные формы

интерпретации себя и своего опыта, студенты трансформируют педагогический дискурс, демонстрируя личностное отношение к содержанию образования через эмоциональные оценочные суждения, критические замечания, информативное общение, обмен мнениями, отстаивание определенных позиций.

Педагогический дискурс, проектируемый в соответствии с целями профессиональной деятельности, нормами общения и спецификой конкретной ситуации, направлен на конструктивное преобразование педагогической реальности. Весь спектр событий и обстоятельств, которые связываются студентами в значимые для своего профессионального развития ситуации с опорой на имеющиеся знания и опыт, находит отражение в педагогическом дискурсе, разворачивающемся в образовательном пространстве вуза. При этом он выступает одновременно как маркер рефлексивного характера деятельности студентов, которым в дальнейшем предстоит быть субъектами различных профессиональных дискурсов, и как средство организации этой деятельности.

Список литературы

1. Бариев П.Т. Конструирование субъектности в педагогическом дискурсе: дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2004.
2. Ежова Т.В. Проектирование педагогического дискурса в высшем профессиональном образовании будущего учителя: дис. ... д-ра пед. наук. Оренбург: Оренбург. гос. пед. ун-т, 2009.
3. Локк Дж. Опыт о человеческом разумении // Сочинения: в 3 т. М.: Мысль, 1985. Т. 1.
4. Плеснер Х. Ступени органического и человек. Введение в философскую антропологию / пер. А.Г. Гарджикурбанова. М.: РОССПЭН, 2004.
5. Пичугина В.К. Явные и скрытые дискурсы педагогики // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2012. № 4 (12). URL: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/4/pichugina.pdf> (дата обращения: 05.04.2015).
6. Пичугина В.К. Развитие антропологического дискурса «заботы о себе» в истории античной педагогики: дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2013.
7. Пономаренко Л.Н. Формирование дискурсивной компетенции у студентов педагогических специальностей в процессе межкультурного диалога: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киров: Вят. гос. гуманит. ун-т, 2009.
8. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003.
9. Саморуков А. А. Формирование дискурсивной компетентности студента в образовательном

процессе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург: Оренбург. гос. пед. ун-т, 2010.

10. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995.

11. Ткач Е. Рефлексивный дискурс как педагогический феномен // Высшее образование в России. 2007. № 7. С. 171–173.

12. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук / пер. с фр. В.П. Визгина и Н.С. Автономовой. СПб.: А-сэд, 1994.

* * *

1. Bariev P.T. Konstruivovanie sub#ektivnosti v pedagogicheskom diskurse: dis. ... kand. ped. nauk. Izhevsk, 2004.

2. Ezhova T.V. Proektirovanie pedagogicheskogo diskursa v vysshem professional'-nom obrazovanii budushhego uchitelja: dis. ... d-ra ped. nauk. Orenburg: Orenburg. gos. ped. un-t, 2009.

3. LokkDzh. Opytochelovecheskomrazumenii // Sochinenija: v 3 t. M.: Mysl', 1985. T. 1.

4. Plesner X. Stupeni organicheskogo i chelovek. Vvedenie v filosofskuju antropologiju / per. A.G. Gardzhikurbanova. M.: ROSSPJeN, 2004.

5. Pichugina V.K. Javnye i skrytye diskursy pedagogiki // Sovremennye issledovanija social'nyh problem (jelektronnyj nauchnyj zhurnal). 2012. № 4 (12). URL: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/4/pichugina.pdf> (data obrashhenija: 05.04.2015).

6. Pichugina V.K. Razvitie antropologicheskogo diskursa «zaboty o sebe» v istorii antichnoj pedagogiki: dis. ... d-ra ped. nauk. Volgograd, 2013.

7. Ponomarenko L.N. Formirovanie diskursivnoj kompetencii u studentov pedagogicheskikh special'nostej v processe mezhkul'turnogo dialoga: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Kirov: Vjat. gos. gumanit. un-t, 2009.

8. Prjazhnikov N.S. Professional'noe i lichnostnoe samoopredelenie. M.: Izd-vo «Institut prakticheskoj psihologii»; Voronezh: NPO «MODJeK», 2003.

9. Samorukov A. A. Formirovanie diskursivnoj kompetentnosti studenta v obrazovatel'nom processe: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Orenburg: Orenburg. gos. ped. un-t, 2010.

10. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Osnovy psihologicheskoi antropologii. Psihologija cheloveka: vvedenie v psihologiju sub#ektivnosti. M.: Shkola-Press, 1995.

11. Tkach E. Refleksivnyj diskurs kak pedagogicheskij fenomen // Vyshee obrazovanie v Rossii. 2007. № 7. S. 171–173.

12. Fuko M. Slova i veshhi. Arheologija gumanitarnykh nauk / per. s fr. V.P. Vizgina i N.S. Avtonomovoj. SPb.: A-sad, 1994.

Pedagogic discourse as the means of organization of higher school students' reflexive work

The pedagogic discourse is regarded as the means of organization of higher school students' reflexive work. Taking place in the educational space of a higher school, this discourse may appear as a regulator of the reflexive work of students. In the course of this work the events and circumstances are connected in the situations significant for their professional development based on the experience and knowledge level.

Key words: *pedagogic discourse, reflection, reflexive work.*

(Статья поступила в редакцию 10.04.2015)

И.В. КОЛОСКОВА
(Волгоград)

ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Уточняется понятие «диалогическая позиция учителя» и раскрываются его сущностные характеристики в рамках культурно-антропологического подхода, а также уровни и критерии формирования данной позиции у учителей. Представлены модель исследуемого процесса и некоторые результаты ее реализации.

Ключевые слова: *диалогическая позиция, культурно-антропологический подход, образ человека, формирование диалогической позиции у учителей, метод рефлексии событийного действия.*

В соответствии с тенденциями развития образования, связанными с повышением его качества и нашедшими свое отражение в ФГОС ВО нового поколения, педагог должен обладать способностью руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества. Вместе с тем анализ состояния современной педагогической теории и образовательной практики позволяет выделить противоречие между