

ISSN 1993–4750

ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СИСТЕМЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

14 (753)
2016

Ministry of Education and Science of the Russian Federation
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
“Moscow State Linguistic University”

VESTNIK
of Moscow State Linguistic University

The year of foundation – 1940

Issue 14 (753)
PEDAGOGICAL STUDIES

THEORY AND PRACTICE
OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING
IN THE SYSTEM OF VOCATIONAL TRAINING

Moscow
FSFEI HE MSLU
2016

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Московский государственный лингвистический университет»

ВЕСТНИК

Московского государственного лингвистического университета

Год основания издания – 1940

Выпуск 14 (753)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

Москва
ФГБОУ ВО МГЛУ
2016

Печатается по решению Ученого совета
Московского государственного лингвистического университета

Главный редактор серии «Педагогические науки»
доктор педагогических наук, профессор **Н. Ф. Коряковцева**

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ НАУЧНОГО ЖУРНАЛА «ВЕСТНИК МГЛУ»

А. А. Гаджиев, д-р филол. наук, проф. (Азербайджан)	Д. С. Маркес, Ph. D., проф. (Испания)
Н. П. Баранова, канд. пед. наук, доц. (Беларусь)	Т. В. Медведева, канд. филол. наук, проф. (МГЛУ)
З. К. Бурнацева, канд. филол. наук, проф. (МГЛУ)	Л. В. Моисеенко, д-р филол. наук, проф. (МГЛУ)
Г. Б. Воронина, канд. филол. наук, проф. (МГЛУ)	А. И. Мусаев, д-р филол. наук, проф. (Кыргызстан)
Г. Р. Гаспарян, д-р филол. наук, проф. (Армения)	Л. А. Ноздрина, д-р филол. наук, проф. (МГЛУ)
К. В. Голубина, канд. филол. наук, проф. (МГЛУ)	Р. К. Потапова, д-р филол. наук, проф. (МГЛУ)
И. А. Гусейнова, д-р филол. наук, доц. (МГЛУ)	Ю. Е. Прохоров, д-р пед. наук, д-р филол. наук, проф. (Россия)
Н. А. Дудик, канд. филол. наук (МГЛУ)	О. А. Радченко, д-р филол. наук, проф. (МГЛУ)
Г. Ершов, Ph. D., проф. (Германия)	М. Н. Русецкая, д-р пед. наук, проф. (Россия)
М. С. Имомзода, д-р филол. наук, проф. (Таджикистан)	Т. И. Семенова, д-р филол. наук, проф. (МГЛУ ЕАЛИ)
К. М. Ирисханова, канд. филол. наук, проф. (МГЛУ)	Т. С. Сорокина, д-р филол. наук, проф. (МГЛУ)
О. К. Ирисханова, д-р филол. наук, проф. (МГЛУ)	А. Н. Тарасова, д-р филол. наук, проф. (МГЛУ)
А. Я. Касюк, д-р истор. наук, проф. (МГЛУ)	И. И. Убин, д-р филол. наук, проф. (МГЛУ)
И. А. Краева, канд. филол. наук, проф. (МГЛУ)	Х. Ли-Янке, проф. (Швейцария)
Г. Ф. Красноженова, д-р социол. наук, проф. (МГЛУ)	А. Д. Ченки, Ph.D., проф. (Нидерланды)
С. С. Кунанбаева, д-р филол. наук, проф. (Казахстан)	Н. А. Шулелов, д-р юрид. наук, проф. (МГЛУ)
Ф. Г. Лодейро, Ph. D., проф. (Испания)	М. Форстнер, Ph. D., проф. (Германия)
Лью Лиминь, Ph. D., проф. (КНР)	

Редакционная коллегия

канд. филол. наук, проф. ЦКМОИЯ МГЛУ Л. С. Каменская (*ответственный редактор*);
д-р пед. наук, проф. каф. лингводидактики МГЛУ Н. Ф. Коряковцева;
д-р пед. наук, проф. кафедры лингводидактики МГЛУ И. П. Павлова;
д-р пед. наук, проф. Н. Н. Гавриленко (Инженерный ф-т РУДН);
д-р пед. наук, проф. М. Г. Евдокимова (Национальный исследовательский университет «МИЭТ»);
д-р пед. наук, доц. Т. Ю. Полякова (Московский автомобильно-дорожный
государственный технический университет – МАДИ)
д-р пед. наук, проф. МГЛУ Л. В. Яроцкая
канд. филол. наук, доц. И. Ю. Марковина (Московский государственный медицинский
университет им. И. М. Сеченова)
канд. пед. наук, проф. Л. П. Смирнова (Московский архитектурный институт (Гос. академия))

Вестник входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых публикуются основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук

© ФГБОУ ВО МГЛУ, 2016

Издание зарегистрировано 10 октября 2014 г. ЭЛ № ФС77-59634 Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (РОСКОМНАДЗОР)

Доменное имя сайта: VESTNIK-MSLU.RU

Учредитель: ФГБОУ ВО МГЛУ

Перепечатка материалов возможна при обязательном письменном согласовании с редакцией издания. Ссылка на издание при перепечатке обязательна

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Коряковцева Н. Ф.</i> Современная парадигма профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе	9
<i>Евдокимова М. Г.</i> Инновационные векторы развития системы профессионально ориентированного обучения иностранным языкам.....	22
<i>Кузнецов А. Н.</i> Как подготовка по иностранному языку в вузе способствует развитию профессиональной, социальной и учебной компетентностей студентов.....	34
<i>Павлова И. П.</i> Принципы обучения иностранному языку: современная интерпретация.....	45
<i>Гусейнова И. А.</i> Программы включенного обучения в системе профессиональной подготовки по иностранному языку	64
<i>Хомякова Н. П., Туницкая Е. Л.</i> Опыт совместной деятельности вузов конкретного профиля в разработке программы подготовки студентов по иностранному языку.....	71
<i>Марковина И. Ю.</i> Новые возможности профессионально ориентированной языковой подготовки специалиста медицинского профиля	85
<i>Сыроватская К. С.</i> Вопросы обучения чтению поликодовых иноязычных текстов различных жанров.....	93
<i>Староверова Н. П., Петрова О. Н.</i> Обучение студентов бакалавриата иноязычному говорению на базе профессионально ориентированных текстов	105
<i>Кожевникова Т. В.</i> Роль и место современной англоязычной художественной литературы в развитии умений профессионально ориентированного онлайн-чтения в неязыковом вузе	116

<i>Калмыкова Е. И.</i>	
О динамике социальных приоритетов в экономическом дискурсе (на материале немецких СМИ)	122
<i>Абрамова Е. В.</i>	
Влияние средств внутритекстовой связи на понимание аудиосообщений со зрительной опорой на английском языке (неязыковой вуз).....	128
<i>Дубинина Г. А., Кондрахина Н. Г.</i>	
Последовательность реализации задач профессионально ориентированной подготовки по иностранному языку в нелингвистическом вузе.....	135
<i>Барышникова О. В.</i>	
Оценка качества профессионально ориентированной подготовки по иностранному языку в техническом вузе: цели, содержание, параметры и критерии	144

CONTENTS

<i>Koryakovtseva N. F.</i> Profession-oriented Foreign Language Teaching in Non-Linguistics Universities: Current Theory and Practice	9
<i>Evdokimova M. G.</i> Innovative Vectors of Profession-oriented Foreign Language Education System Development	22
<i>Kuznetsov A. N.</i> University Foreign Language Training: Development of Professional, Social and Learner Competencies	34
<i>Pavlova I. P.</i> Foreign Language Teaching Principles: Contemporary Interpretation	45
<i>Guseynova I. A.</i> Inclusive Learning Programs in the System of Foreign Language Vocational Training	64
<i>Khomiakova N. P., Tounitskaya E. L.</i> Experience of Cooperation of Similar Profile Non-linguistics Higher Educational Institutions in Creating an Inter-university Curriculum of Foreign Language Training	71
<i>Markovina I. Y.</i> New Ways to Teach Foreign Languages for Specific Purposes in the Field of Medicine	85
<i>Syrovatskaya K. S.</i> Developing Skills of Reading Foreign Multimedia Texts of Different Genres	93
<i>Staroverova N. P., Petrova O. N.</i> Developing Bachelors' Foreign Language Speaking Skills on the Basis of Profession-oriented Texts	105
<i>Kozhevnikova T. V.</i> The Role of Modern English Fiction for the Development of Profession-oriented Online Reading Skills in a Non-language Higher Educational Institution	116

<i>Kalmykova E. I.</i>	
Dynamics of Social Priorities in Economic Discourse (Based on the Material of the German Mass Media)	122
<i>Abramova E. V.</i>	
Influence of Discourse Markers on Comprehension of Oral English Language Messages with Visual Support (Non-linguistics Institution for Higher Learning)	128
<i>Dubinina G. A., Kondrakhina N. G.</i>	
Implementation Sequence of Profession-oriented Foreign Language Training in a Non-linguistics University	135
<i>Baryshnikova O. V.</i>	
Profession-oriented FL Proficiency Assessment: Goals, Contents, Criteria.....	144

УДК 378.81

Н. Ф. Коряковцева

доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры лингводидактики ФГБОУ ВО МГЛУ
e-mail: koryakovtseva@mail.ru

СОВРЕМЕННАЯ ПАРАДИГМА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В статье обобщается опыт преподавания иностранного языка в профессиональных целях, накопленный в рамках деятельности УМО МГЛУ по лингвистическому образованию; на основе анализа имеющихся данных описывается современная модель профессионально ориентированного обучения ИЯ, дается характеристика основных компонентов данной модели: подходы и принципы обучения, цели и содержание обучения, современные технологии и средства обучения, контроль и оценка уровня владения ИЯ в неязыковом вузе, активизация продуктивной учебной деятельности студента.

Ключевые слова: профессионально ориентированное обучение иностранному языку; подходы, принципы, цели, содержание, технологии и средства обучения; контроль и оценка владения иностранным языком; профессиональная межкультурная коммуникативная компетенция; продуктивное образование.

N. F. Koryakovtseva

MSLU, FL Teaching Department,
Professor, Doctor of Pedagogy
e-mail: koryakovtseva@mail.ru

PROFESSION-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN NON-LINGUISTICS UNIVERSITIES: CURRENT THEORY AND PRACTICE

This article sums up current theory and practice in the field of profession-oriented foreign language teaching conducted by MSLU methodological consortium; on the basis of research data, current mode of profession-oriented language teaching is outlined, including its basic components – approaches, principles, goals, content, education means and techniques, assessment of professional intercultural communicative competence, with a focus on productive learning.

Key words: profession-oriented language teaching (LSP); approaches, principles, goals, content, means and techniques, assessment of language proficiency; professional intercultural communicative competence; productive education.

В рамках деятельности Учебно-методического объединения (УМО) МГЛУ по лингвистическому образованию за последние годы разработана и апробирована целостная лингводидактическая и методическая система профессионально ориентированного обучения иностранным языкам (ИЯ) в неязыковом вузе. Анализ имеющихся материалов позволяет обобщить данные теории и практики и сформулировать ключевые положения сложившейся парадигмы профессионально ориентированного обучения ИЯ как системной модели в русле современной концепции лингвистического образования.

Прежде всего обоснована *роль иностранных языков* и предмета «Иностранный язык» в подготовке выпускника неязыкового вуза в системе высшего профессионального образования. В современных условиях развития общества на основе информационной составляющей становится очевидным, что компетентному специалисту необходимо владение одним или несколькими иностранными языками. Профессиональная подготовка выпускника вуза, его конкурентоспособность определяется «не только его высокой квалификацией в профессиональной сфере, но и *готовностью решать профессиональные задачи в условиях иноязычной коммуникации*». Языки становятся одним из ключевых условий «устойчивого социального развития» [14, с. 11].

Таким образом, учебный предмет «Иностранный язык» в образовательной программе неязыкового вуза из общекультурного (связанного главным образом с общекультурной компетенцией) трансформируется в *профессионально значимый компонент подготовки выпускника, определяющий содержание и уровень его профессиональной компетенции*.

В концепции лингвистического образования И. И. Халеевой идея «устойчивого развития» связывается с понятием «*непрерывного образования*». «Новые потребности общества, возникшие в силу социальных изменений, а также новых экономических тенденций предполагают обязательное *развитие системы непрерывного образования*» [14, с. 11].

В настоящее время непрерывное лингвистическое образование в вузе представляет собой трехуровневую систему: бакалавриат – магистратура – аспирантура. Важнейшим компонентом данной системы является профессиональное самообразование в области изучения языка и культуры. Это тем более важно, что центральной идеей

непрерывного образования является постоянное развитие человека как субъекта деятельности и общения на всем протяжении его жизни.

Преемственность звеньев системы лингвистического образования основывается, как известно, на сопряженных образовательных стандартах различных ступеней – довузовской – вузовской – послевузовской, ориентированных на последовательное развитие черт вторичной языковой личности и способности к межкультурной коммуникации.

В рамках трехступенчатой системы языковой вузовской подготовки разработаны и успешно используются примерные программы по ИЯ для ступеней бакалавриата и магистратуры для составления неязыковыми вузами программ обучения ИЯ в различных предметных областях. Перспективной задачей является разработка программно-методического обеспечения для ступени аспирантуры.

Основу трехступенчатой подготовки в области иностранных языков в профессиональных целях составляет единая лингводидактическая и методическая концепция. В разработку концептуальных положений системы профессионально ориентированного обучения ИЯ в теоретическом и практическом аспектах существенный вклад внесли фундаментальные работы таких исследователей, как И. А. Гусейнова, М. Г. Евдокимова, Н. Н. Нечаев, О. В. Куликова, И. П. Павлова, Т. Ю. Полякова, О. И. Титкова, И. И. Халеева, Н. П. Хомякова, Л. В. Яроцкая и ряда других, выполненные в рамках научной школы МГЛУ.

С позиции системного подхода в модели обучения ИЯ выделяют, как известно, следующие взаимосвязанные компоненты: подход и принципы обучения (на уровне макроподхода, определяемого взаимодействием с базисными науками), цели, содержание, технологии, средства обучения и контрольно-оценочный компонент.

Остановимся последовательно на ключевых компонентах системы с целью показать уровень разработки лингводидактической и методической теории и возможности ее практической реализации в процессе профессионального обучения ИЯ.

Подходы к профессионально ориентированному обучению ИЯ на макроуровне определяются взаимосвязью психолого-педагогической и лингводидактической теории.

Современная парадигма высшего профессионального образования – это парадигма развивающего образования, в основе которой направленность на развитие личности обучающегося и создание

условий для его самореализации и устойчивого развития в социальной и профессиональной среде. Для нас сегодня стало привычным положение о том, что целью, продуктом и абсолютной ценностью образования является личность обучающегося, обладающая способностью и готовностью к активной социальной деятельности. *Личностно ориентированный подход* к образованию по своей сути является *личностно-деятельностным*, так как личность развивается и реализуется в деятельности как субъект социума. В данной парадигме учебный процесс «преломляется» через личность, и ее качества, востребованные современным обществом, проецируются на цели и содержание образования.

Дальнейшим развитием личностно-деятельностного подхода выступает *компетентностный подход*, составляющий основу современных образовательных стандартов. Компетентностная модель выпускника вуза как субъекта социокультурной и профессиональной деятельности отражена в образовательных стандартах последнего поколения в комплексе общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций – востребованном результате профессиональной подготовки специалиста.

Таким образом, психолого-педагогической основой подхода к профессиональному, в том числе лингвистическому, образованию является интегративный личностно-деятельностный подход, реализуемый в компетентностной модели профессиональной подготовки.

В качестве дальнейшего развития личностно-деятельностного компетентностного подхода, можно рассматривать концепцию *социальной обучающей модели А. А. Вербицкого* и, разрабатываемый на этой основе в целом ряде исследований, *контекстный подход* к профессионально ориентированному обучению ИЯ. Суть данного подхода заключается, как известно, в том, что «данная модель» позволяет за счет моделирования контекста профессиональной ситуации интегрировать в учебной ситуации предметный и социальный компоненты будущей профессиональной деятельности – предметные знания и социальные роли – и тем самым обеспечить взаимосвязанное предметно-профессиональное и социальное развитие обучающегося [2].

Лингводидактическим основанием лингвистического образования и системообразующим фактором иноязычной подготовки в вузе выступает *компетентностная модель вторичной языковой личности*.

Профессионально маркированная вторичная языковая личность определяется как совокупность способностей, обеспечивающих готовность к иноязычному общению в профессиональной межкультурной сфере, ее развитие в языковой, образовательной и социокультурной среде. Компетентностная (готовностная) модель профессионально маркированной вторичной языковой личности «закладывается» в содержание профессионально ориентированного лингвистического образования как цель, результат, целостное содержание и лингводидактическая модель обучения. При этом в рамках данной модели, как отмечают Ю. Н. Караулов и И. И. Халеева, формирование набора готовностей определяется в первую очередь социальными условиями и соответствующими ролями языковой личности [6; 13].

В соответствии с данной концепцией сложившийся подход к обучению ИЯ в профессиональных целях в рамках личностно-деятельностной компетентностной парадигмы лингвистического образования можно определить как *интегративный межкультурный профессионально ориентированный*, в основе которого лежит *моделирование контекста иноязычного общения в профессиональной, самообразовательной и социокультурной сферах деятельности будущего специалиста*. Отметим, что данный подход по определению является *междисциплинарным*, отражающим специфику предметно-профессиональной области.

С позиции обозначенного интегративного подхода *цели, содержание и оценка результатов (качества) обучения ИЯ в профессиональных целях* определяются в терминах *профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции (ПМКК)*, которая является составляющей профессиональной компетенции выпускника вуза и представляет собой *интегративную способность решать профессиональные задачи с использованием ИЯ*.

Данная способность различными исследователями называется по-разному: «межкультурная профессионально ориентированная компетенция» [10; 11], «иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция» [5], «иноязычная общая и специальная коммуникативные компетенции» [15] и др. Различие в терминологии не является, на наш взгляд, принципиальным, поскольку во всех случаях речь идет о профессионально-маркированных чертах вторичной языковой личности. Как системообразующий компонент иноязычной подготовки

в вузе ПМКК определяет цели, содержание и результат целостной системы обучения ИЯ в профессиональных целях и в конечном итоге выступает показателем его качества.

Используя модель компонентного состава межкультурной компетенции В. П. Фурмановой [12], можно выделить следующие характеристики в структуре и содержании ПМКК:

- содержательные (владение профессиональным тезаурусом, знание социокультурного контекста профессии);
- когнитивные (владение профессиональными концептами родной и иноязычной культуры);
- деятельностные (владение профессиональным дискурсом и профессионально-коммуникативными умениями устного и письменного общения);
- стратегические (сформированность познавательных стратегий).

Вслед за Н. Д. Гальсковой, мы считаем применительно к профессиональной сфере (ПМКК), важным компонентом МКК аффективный, или эмпатический [3], он означает понимание и принятие иной бизнес-культуры.

Данные содержательные характеристики могут быть положены в основу *дескрипторов ПМКК как целевых и содержательных компонентов, объектов проверки и критериев оценки владения ИЯ в профессиональных целях.*

Общий подход к выделению целей и содержания обучения ИЯ в профессиональных целях, ориентированный на результативную составляющую учебного процесса, основан на моделировании лингводидактических характеристик вторичной языковой личности и целостного контекста межкультурного общения, что дает возможность выделить компоненты содержания профессионально ориентированного обучения ИЯ и систему уровневых дескрипторов ПМКК.

Проекция готовностной (компетентностной) модели профессионально маркированной вторичной языковой личности позволяет представить *содержательные компоненты обучения ИЯ в профессиональных целях в системе дескрипторов:*

- прагматический уровень – сферы, ситуации, тематика, социальные роли, профессиональные и коммуникативные задачи;
- когнитивно-дискурсивный уровень – типы дискурса / текста, умения устного и письменного дискурса, стратегии общения, профессиональный тезаурус, когнитивные стратегии изучения ИЯ;

- понятийно-функциональный уровень – соответствующие вербально-семантические средства и навыки их использования.

Данный подход позволяет с учетом контекста различных профессионально-предметных областей давать развернутую спецификацию дескрипторов профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции для соответствующей специальности и конкретизировать программное содержание (см., в частности, работу О. В. Барышниковой [1]).

В ряду традиционно выделяемых компонентов *содержания обучения ИЯ* особое значение для профессионального контекста представляет отбор текстового материала, так как именно в текстовой деятельности формируется и реализуется профессионально маркированная языковая личность. В связи с этим важным представляется *исследование институционального дискурса* как коммуникативной составляющей профессионального общения и выделение жанра, который является способом организации коммуникативного пространства и помогает в эффективном решении практических задач. Предлагаемый И. А. Гусейновой жанрово-центрический подход к профессионально ориентированному обучению ИЯ позволяет на основе разработки системообразующих жанров и жанровых систем разновидностей институционального дискурса [4] конкретизировать требования к отбору текстового материала как компонента содержания обучения языку в специальных целях.

С нашей точки зрения, жанрово-центрический подход и выделение жанра как способа организации коммуникативного пространства определяет не только возможности отбора текстового материала как средства профессионально ориентированного обучения ИЯ, но и в целом *подход к отбору содержания контекста профессионального межкультурного общения* в соответствующей предметной области, что также позволяет конкретизировать содержание дескрипторов ПМКК.

Отметим еще один компонент *содержания* профессионально ориентированного обучения ИЯ, который до настоящего времени специально не выделялся в учебных программах. Таким компонентом, с нашей точки зрения, может быть *комплекс профессионально-коммуникативных задач, типичных для соответствующего контекста межкультурного общения в определенной предметной области*. Так, в частности, такой комплекс типовых ситуаций и задач для инженерных

специальностей выделен в исследовании Т. Ю. Поляковой, включая: научно-исследовательские, проектно-конструкторские, производственно-технологические и организационно-управленческие [9].

Моделирование контекста иноязычного общения в будущей профессиональной деятельности в конкретной предметно-специализированной области дает возможность формулировать в образовательной программе цели и содержание изучения ИЯ в терминах конкретных аутентичных (или близких к ним) профессиональных и профессионально-коммуникативных задач, которые предстоит решать выпускнику с использованием изучаемого языка, интегрировать метадеятельностные, исследовательские, креативные компоненты и тем самым существенно повысить качество содержания обучения ИЯ.

Ведущие *принципы профессионально ориентированного обучения ИЯ*, разрабатываемые в русле современной образовательной парадигмы, выделяются в методических материалах и публикациях, включая примерные программы [3; 4; 5; 9; 10; 11; 15].

Исходя из методологической основы обозначенного интегративного личностно-деятельностного компетентностного межкультурного подхода к профессионально ориентированному обучению ИЯ, можно предложить *общую систему основных принципов*: психолого-педагогические, лингводидактические и методические и др.

Психолого-педагогические: ориентация процесса преподавания и изучения ИЯ на личность обучающегося; деятельностная направленность и профессиональная ориентация обучения ИЯ; развивающий и ценностно-смысловой характер обучения ИЯ; направленность на непрерывное образование как условие постоянного развития личности; опора на развитие продуктивной учебной деятельности обучающегося – когнитивной (познавательной) компетенции; направленность на развитие автономии студента.

Лингводидактические: ориентация на развитие черт вторичной языковой личности; ориентация на конкретный профессиональный дискурс и учет его особенностей; взаимосвязанное изучение языка и культуры, включая культуру профессионального общения; межкультурная направленность как основа формирования межкультурной коммуникативной компетенции; аутентичность.

Методические: коммуникативная направленность и интерактивный характер процесса обучения; взаимосвязанное развитие умений

речевого общения; взаимосвязанное обучение языковым средствам и коммуникативным умениям; осознанное изучение языка и культуры; опора обучающегося на опыт в родном языке.

Подчеркнем, что определяющим в данной системе принципов является, с нашей точки зрения, *принцип аутентичности*, реализация которого (в широком понимании) обуславливает направленность на моделирование целостного контекста межкультурного общения и черт вторичной языковой личности в содержании обучающих ситуаций и образовательных технологий.

Обобщение имеющихся исследований и накопленного практического опыта позволяет представить следующую *систему технологий* профессионально ориентированного обучения ИЯ, в основу которых положено моделирование контекста межкультурного профессионального общения.

Интерактивные моделирующие технологии: имитативные (симулятивные, ролевая игра, драматизация); моделирующие аутентичный контекст (профессиональные дискуссии / дебаты, деловая игра, ситуационный анализ – кейс-анализ).

Проективно-исследовательские технологии, предполагающие создание лично значимого информационного текстового продукта: решение проблемных профессиональных задач, выполнение проектных заданий и учебно-исследовательских работ.

Важно отметить, что моделирование аутентичного контекста реализуется не только на речевом уровне в уже привычных для нас ситуациях решения проблемных задач, делового общения и др. Особое значение для формирования профессионального тезауруса и профессионального устного и письменного дискурса имеет *предречевой уровень* – моделирование лингвокогнитивного контекста, ориентированного на конкретный профессиональный дискурс с целью взаимосвязанного обучения языковым средствам и коммуникативным намерениям.

Таким образом, говоря о контекстном подходе в профессионально ориентированном обучении ИЯ, представляется правомерным говорить не только о моделировании предметного и социального контекста профессиональной деятельности [2], но также о целостном *лингводидактическом моделировании как основе образовательных технологий*.

Подчеркнем значение продуктивного характера лингвистического образования и продуктивной (в отличие от репродуктивной) учебной

деятельности студента. *Продуктивный характер профессионально ориентированного лингвистического образования* означает: вовлеченность обучающегося в процессе решения профессиональной задачи в социально-культурный процесс в качестве активного субъекта и реализацию его личностного потенциала; создание условий для самовыражения и самореализации обучающегося; актуализацию учебно-познавательной деятельности и овладение способами и системой этой деятельности как основу его постоянного развития; направленность на создание обучающимся лично значимого образовательного продукта; ориентацию на самостоятельное получение знаний в целях решения конкретной проблемы и накопление опыта их использования; создание условий для развития креативности будущего специалиста и его личностной и профессиональной автономности [7].

Следует отметить, что целевой, содержательный и технологический компоненты системы профессионально ориентированного обучения ИЯ получили в настоящее время наиболее полную разработку и представляют собой целостную лингводидактическую и методическую модель как в теоретическом, так и в практическом аспектах. Достаточно сказать о комплексе диссертационных исследований, выполненных в рамках научной школы МГЛУ, и комплексе статей в сборниках УМО, содержащих соответствующие рекомендации.

В меньшей степени можно говорить о разработанности целостной *системы средств профессионально ориентированного обучения ИЯ* и прежде всего системных требований к учебно-методическому комплексу материалов для обучения ИЯ в профессиональных целях.

В теоретическом аспекте в работе И. П. Павловой сформулированы требования к содержанию и структуре учебника для профессионально ориентированного обучения ИЯ в русле современной образовательной парадигмы. *Современный учебник* по иностранному языку для неязыкового вуза рассматривается как *комплекс учебно-методических материалов*, обеспечивающих аудиторную и внеаудиторную учебную деятельность студента в целях формирования ПМКК, а также, что наиболее важно, умения самостоятельно работать над изучаемым языком [8].

В области теории и практики разработки современного учебника для профессионально ориентированного обучения ИЯ за последние годы следует отметить серию учебных пособий по английскому языку для инженерных специальностей, созданную коллективом авторов под руководством Т. Ю. Поляковой и опыт разработки УМК по английскому

языку для обеспечения академической мобильности [9]. В основу данных пособий положен принцип решения комплекса аутентичных инженерных задач с использованием ИЯ, в процессе решения которых обеспечивается овладение языковыми и речевыми средствами в целях выполнения соответствующих профессионально ориентированных информационных и профессионально-коммуникативных задач.

Накопленный опыт использования современных дидактических технологий обучения ИЯ в профессиональных целях и прежде всего продуктивных технологий позволяет по-новому подойти к разработке учебных пособий по ИЯ для неязыковых вузов. Перспективным представляется подход к учебно-методическим средствам с позиции «социальной обучающей модели», т. е. учебника контекстного типа. Такой подход был предложен в работе А. А. Вербицкого [2] и в общедидактическом аспекте рассматривался его последователями. Тем не менее лингводидактическая и методическая разработка учебника по ИЯ контекстного типа и его практическая реализация для различных языков является, с нашей точки зрения, перспективной задачей.

Подход к построению учебника по ИЯ с позиции «социальной обучающей модели» позволяет структурировать его не только как решение определенных профессионально ориентированных информационных и профессионально-коммуникативных задач, но и по модели разработки проектного задания, разрешения кейс-ситуации, подготовки и разыгрывания деловой игры, предметных дебатов, конференций и др. Вовлечение студента в решение профессионально ориентированных задач и как условие этого – накопление языкового и речевого материала – дает возможность, с нашей точки зрения, значительно интенсифицировать учебный процесс, активизировать учебную деятельности студента, сделать ее продуктивной и непосредственно связать изучение языка и культуры с контекстом будущей профессиональной деятельности.

Новые условия информационной образовательной среды выдвигают в качестве приоритетных вопросы так называемого электронного обучения, создания и широкого внедрения *электронных средств обучения*. Данные вопросы требуют специального рассмотрения именно в системном плане: управляемое и автономное изучение ИЯ, дистанционные учебные программы и соотношение дистанционного и смешанного обучения, использование традиционного и электронного учебника и др.

Особого внимания заслуживают вопросы **контроля и оценки качества овладения ИЯ**. Мы сегодня живем в «век тестирования», использования тестов в качестве ведущей формы проверки и оценки результатов обучения от начальной школы до послевузовской подготовки. В области ИЯ – это языковые и коммуникативные тесты, к которым обучающиеся настолько привыкли («натренированы»), что в случае использования даже самых простых продуктивных форм (например реферат, презентация) нередко выбирают тесты как «более легкие» для выполнения. Такая ситуация вызывает сожаление как с точки зрения возможности в действительности проверить овладение предметным знанием, так и с точки зрения уровня развития наших студентов.

Реализация личностно-деятельностного компетентностного подхода, заложенного в ФГОС последнего поколения требует при разработке ФОС (фонда оценочных средств) обеспечить условия для проверки и оценки целостного предметного и личностного развития студента. С нашей точки зрения, такие условия создаются при использовании контекстных моделирующих технологий, реализующих концепцию «социальной обучающей модели». Данный подход к проверке и оценке владения ИЯ позволяет в качестве оценочных средств применять такие продуктивные формы (в отличие от репродуктивных тестов), как решение проблемных профессионально ориентированных задач различного типа, кейс-анализ, деловая игра, проектные задания. Эффективность данных форм проверки и оценки качества овладения ИЯ подтверждается практическим опытом их использования для проверки взаимосвязанных компонентов межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции и целостной оценки общекультурных и социальных компетенций студента неязыкового вуза [1; 15].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Барышникова О. В.* Методика контроля и оценки качества подготовки по иностранному языку в техническом вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2014. – 24 с.
2. *Вербицкий А. А.* Компетентностный подход и теория контекстного обучения. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
3. *Гальскова Н. Д., Гез Н. И.* Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. – М. : Академия, 2004. – 336 с.

4. Гусейнова И. А. Критерии отбора текстов для обучения профессионально ориентированному общению в неязыковых вузах (жанровоцентрический подход) // Приоритетные направления в обучении иностранным языкам. – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – С. 72–80. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та ; вып. 12 (618). Серия Педагогические науки).
5. Евдокимова М. Г. Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникационной технологии (технический вуз, английский язык) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2007. – 49 с.
6. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М. : Наука, 1987. – 236 с.
7. Коряковцева Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам: Продуктивные образовательные технологии. – М. : Академия, 2010. – 192 с.
8. Павлова И. П. Современный учебник иностранного языка для неязыкового вуза: проблемы и перспективы // Приоритетные направления в обучении иностранным языкам. – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – С. 43–60. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та ; вып. 12 (618). Серия Педагогические науки).
9. Полякова Т. Ю. Учебно-методический комплекс по английскому языку для обеспечения академической мобильности // Инновационные подходы в обучении иностранным языкам. – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2010. – С. 72–80. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 12 (591). Серия Педагогические науки).
10. Примерная программа по иностранным языкам по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы). – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – 30 с.
11. Примерная программа по иностранным языкам по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки магистров (неязыковые вузы). – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. – 50 с.
12. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1993 – 124 с.
13. Халева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. – М. : Высшая школа, 1989. – 238 с.
14. Халева И. И. Семантика устойчивого развития как основа лингвистического образования в РФ и СНГ // Научно-методические основы формирования инновационной системы языковой подготовки в неязыковом вузе. – М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. – С. 9–14. – (Вестник Моск. гос. лингвист. ун-та; вып 12 (698). Серия Педагогические науки).
15. Хомякова Н. П. Контекстная модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза (французский язык) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2011. – 47 с.

УДК 372.881.1

М. Г. Евдокимова

доктор педагогических наук, доцент,
декан факультета иностранных языков, заведующая кафедрой
иностраннх языков, Национальный исследовательский университет «МИЭТ»
e-mail: me49@mail.ru; demary@miee.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Дается обзор современного состояния и основных тенденций развития системы обучения иностранным языкам в неязыковых вузах. Раскрываются наиболее заметные особенности системы, движущие силы и возможные результаты ее развития. Выявляются основные задачи кафедр иностранных языков в неязыковых вузах в связи с инновационными процессами.

Ключевые слова: система обучения иностранным языкам в неязыковом вузе; системный подход; инновации; проектная деятельность; проектно-технологический тип образования; принцип метапредметности; гносеологическая модель содержания обучения.

M. G. Evdokimova

National Research University of Electronic Technology,
Doctor of Pedagogy, Associate Professor;
Dean of Foreign Languages Department, Head of Foreign Language Chair
e-mail: me49@mail.ru; demary@miee.ru

INNOVATIVE VECTORS OF PROFESSION-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE EDUCATION SYSTEM DEVELOPMENT

The article considers the present-day state of the foreign language education (FLE) system at non-linguistics universities, innovative vectors and probable results of its development. The author reveals the most characteristic features of the FLE system and outlines the basic tasks faced by the foreign language departments at non-linguistics universities in the context of modern development trends.

Key words: foreign language education (FLE) system at non-linguistics universities; system approach; innovative vectors; project activity; subject-centered approach; problem-centered approach; matacognition.

Цель настоящей статьи – представить в общих чертах современное состояние системы обучения иностранным языкам (ИЯ) в неязыковых вузах; выявить наиболее характерные особенности и движущие силы

ее развития; сформулировать основные задачи кафедр ИЯ в неязыковых вузах в связи с инновационными процессами.

Если речь идет о системе обучения, то естественным методологическим инструментом ее анализа будет являться системный подход. Существуют различные определения системы:

- **система** – совокупность элементов, находящихся в определенных отношениях друг с другом и со средой (Л. фон Бергаланфи) [3].
- **система** – комбинация взаимодействующих элементов, организованных для достижения одной или нескольких поставленных целей (ГОСТ Р ИСО/МЭК 15288-2005) [4].
- **система** – множество взаимосвязанных элементов, обособленное от среды и взаимодействующее с ней, как целое (Ф. И. Перегудов, Ф. П. Тарасенко) [8].
- **система** – конечное множество функциональных элементов и отношений между ними, выделенное из среды в соответствии с определенной целью в рамках определенного временного интервала (В. Н. Сагатовский) [9].
- **система** – единое целое, доминирующее над своими частями и состоящее из элементов и связывающих их отношений. Совокупность отношений между элементами системы образует ее структуру. Правомерно говорить поэтому о структуре системы. Совокупность структуры и элементов составляет систему (Ю. С. Степанов) [11].

В одних из этих определений подчеркивается целенаправленный характер систем, в других такой акцент в понимании системы отсутствует.

В зависимости от различных оснований классификации систем они делятся на статические и динамические, открытые и закрытые, детерминированные и вероятностные, искусственные, естественные и смешанные, хорошо и плохо организованные (диффузные), развивающиеся (самоорганизующиеся), простые и сложные [10, с. 1437].

Для статической системы характерно то, что она находится в состоянии относительного покоя, ее состояние с течением времени остается постоянным. Динамическая система изменяет свое состояние во времени.

Открытые системы постоянно обмениваются веществом, энергией или информацией со средой. Система закрыта (замкнута), если в нее не поступают и из нее не выделяется вещество, энергия или

информация. Поведение детерминированных систем полностью объяснимо и предсказуемо на основе информации об их состоянии. Поведение вероятностной системы определяется этой информацией не полностью, позволяя лишь говорить о вероятности перехода системы в то или иное состояние.

При делении систем на простые и сложные наблюдается наибольшее расхождение точек зрения. Чаще всего сложность системе придают такие характеристики, как большое число элементов, многообразие возможных форм их связи, множественность целей, многообразие природы элементов, изменчивость состава и структуры и др.

Под системой обучения ИЯ в данной статье понимается иерархически организованная целостная совокупность таких взаимосвязанных компонентов, как подходы к обучению, принципы, цели, задачи, содержание, методы, средства, организационные формы и процесс обучения. Принимается также, что процесс обучения реализуется посредством технологии обучения, которая задает определенные формы взаимодействия между преподавателем и студентами, студентов друг с другом и со средствами обучения (см. рис. 1).

Элементами внешней среды по отношению к системе обучения иностранным языкам в неязыковом вузе выступают: социальный заказ общества / государства; система высшего профессионального образования; современная лингвистическая, психолого-педагогическая и методическая наука; уровень развития современной техники и технологии, определяющий особенности современной информационно-коммуникационной среды.

Социальный заказ общества влияет на постановку целей обучения иностранным языкам как непосредственно, так и опосредованно через систему высшего профессионального образования, в которой заложены представления о целях подготовки современных специалистов того или иного профиля и требованиях к их коммуникативной готовности. В соответствии с целями определяются принципы и подходы к обучению.

Система обучения ИЯ может быть отнесена к открытым, недетерминированным, вероятностным, динамическим, поликомпонентным, самоорганизующимся развивающимся системам. Поскольку в системах такого рода возможны флуктуационные всплески с неожиданными последствиями, перспективы и результаты развития таких систем слабо предсказуемы.

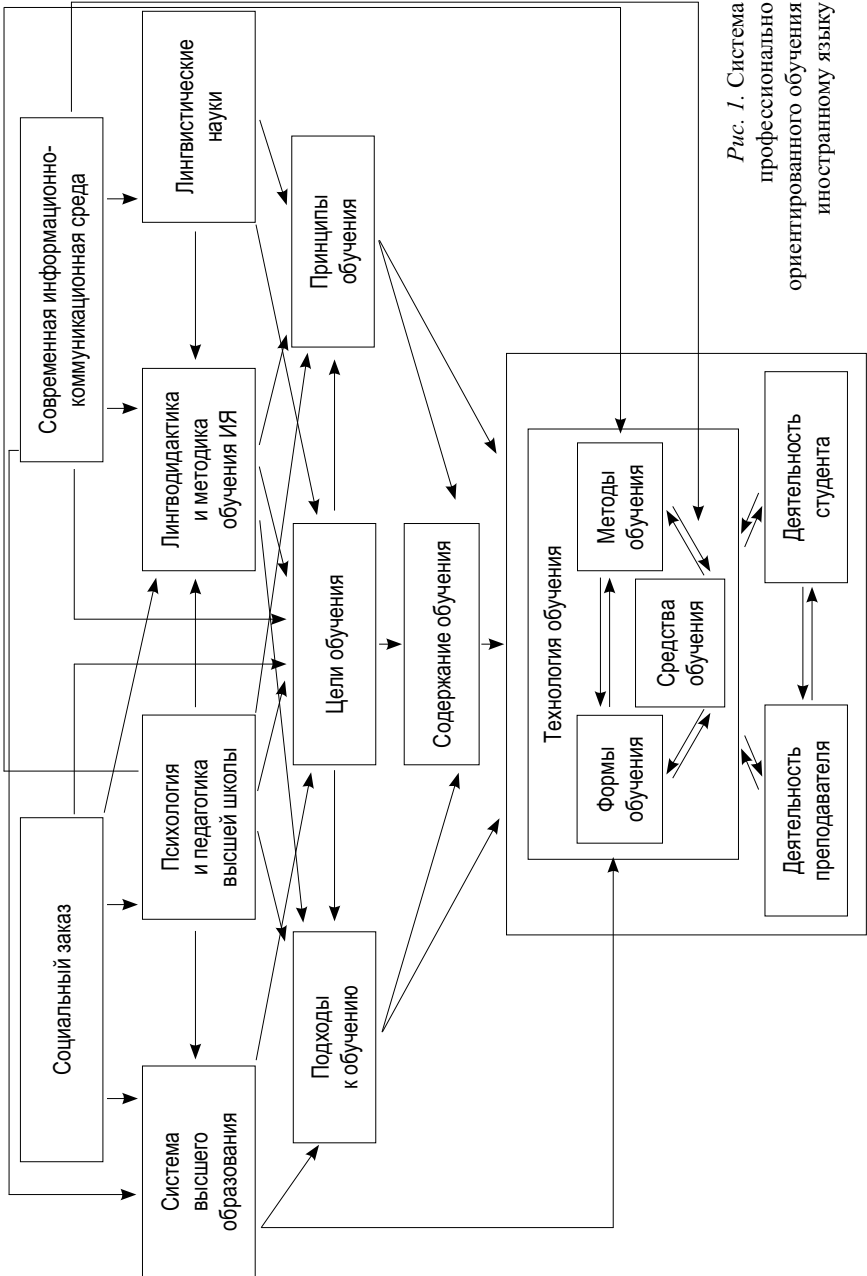


Рис. 1. Система профессионально ориентированного обучения иностранному языку

Каково состояние интересующей нас системы в настоящий момент? В чем состоят наиболее заметные ее особенности, движущие силы ее развития? В чем источник происходящих в ней инновационных процессов?

Прежде всего, отметим противоречивый характер современного состояния системы обучения ИЯ в неязыковых вузах. Декларирование свободы инновационной деятельности вступает в противоречие с жестким регулированием в лице органов управления и контроля. Кроме того, необходимость свободного развития многообразных форм обучения, творческой научно-методической деятельности кафедр по решению многочисленных задач разной природы и разного уровня сложности сдерживается не только недостаточностью, но и постоянным ухудшением ресурсных возможностей кафедр. Вместе с тем появляются новые возможности, способные компенсировать отсутствие привычных ресурсов за счет некоторых иных, но, к сожалению, эти возможности не всегда оптимальным образом используются. Помимо этого для освоения новых возможностей опять же необходимы материальные, финансовые, кадровые, временные ресурсы, которых остро не хватает. К примеру, многие проблемы можно было бы решить за счет должного уровня развития дистанционных форм обучения на основе информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Но для этого требуются колоссальные материальные и организационные затраты, источник которых не всегда имеется в наличии.

Еще один проблемный момент – ухудшение механизмов обратной связи внутри системы. Для естественного сбалансированного развития характер связей между элементами системы должен быть двусторонним (многосторонним). Однако на деле связь между элементами системы обучения часто приобретает жесткий односторонний характер при почти полном отсутствии возможности обратной связи.

В то же время на микроуровнях системы обучения происходят плодотворные инновационные процессы, придающие качественное своеобразие отдельным ее элементам, результатом чего может стать создание собственных уникальных систем обучения. Примерами могут служить системы обучения ИЯ, разработанные и внедренные в ряде московских вузов (МИЭТ, МФТИ, МАДИ, ВАВТ и др.), каждая из которых характеризуется своими специфическими особенностями. Однако опыт создания и функционирования таких систем должным образом не обобщается и не тиражируется.

Источники инноваций имеют разную природу. Естественными источниками инноваций является закономерная реакция элементов системы на определившееся внутри нее противоречие. Вместе с тем существуют и искусственно внедряемые инновации, которые насаждаются указами сверху и не воспринимаются профессиональным обществом как вполне органичные.

Основным источником инновационных процессов в сфере образования является в первую очередь изменение социального заказа общества по отношению к образованию. Для характеристики состояния современного общества используются такие термины, как «глобализация», «информатизация», «переход к постиндустриальному обществу» и т. п. Одной из основных особенностей современности становится нестабильность, динамичность происходящих социальных и технологических процессов и ситуаций.

Высокая скорость изменений рынка труда породила такую форму организации производственного процесса, как проектная деятельность. При проектной форме организации труда, между сотрудниками и подразделениями не существует постоянных связей. Связи носят временный характер и образуются на период решения той или иной задачи реализации проекта. Создаются так называемые рабочие группы, в которые входят представители различных подразделений. Внутри рабочих групп у работников могут возникать новые функции и новые связи с другими работниками, двойное подчинение, межуровневое взаимодействие. В момент постановки следующей (новой) задачи формируются новые группы, появляются иные функции и связи и т. д. Новый тип организации труда требует умения работать в команде, умения общаться, в том числе на иностранном языке.

Еще одним веянием времени является изменение характера научных изысканий и роли науки в современном общественном развитии; формирование особого типа научности как системы практико-ориентированных наук проектно-программного типа, захватывающей и преобразующей целый комплекс дисциплин [5]. Как отмечает академик А. М. Новиков [7], в современном мире наука все в большей степени сосредоточивает усилия на непосредственном обслуживании практики. Значительная часть научных исследований сегодня ведется в прикладных областях и посвящается разработке ситуативных моделей организации производственных и финансовых структур, образовательных

учреждений, фирм и других организаций, актуальных в данное время и в данных конкретных условиях. Результаты подобных исследований действительны непродолжительное время, так как изменяются условия, разработанные модели теряют свою значимость и актуальность, возникает потребность в разработке новых решений. Для исследований такого рода нужны люди, которые могут успешно действовать в условиях максимальной экономической, технологической, производственной, психологической неопределенности и способны осмыслить любую проблему целостно, на основе интеграции наук, с учетом всех заключенных в ней аспектов: технических, организационных, финансовых, экологических и т. п. Следовательно, так называемый научный тип образования должен уступить место технологическому или проектно-технологическому типу (термины А. М. Новикова). Ю. В. Громько полагает, что в современном мире «наблюдается различие и даже противопоставление исследования и других видов познания, к которым принято сейчас относить *проектирование, конструирование, программирование, планирование*. Характерной их особенностью является не изучение того, что уже существует, а создание новых продуктов и одновременно познание того, что лишь может возникнуть» [5].

В целом инновационные процессы в системе иноязычного образования, движущей силой которых является новый социальный заказ, можно описать посредством основных векторов развития.

Первый вектор – движение системы образования от закрытого типа к открытому. Для открытого типа образования, по мнению Л. А. Шипилиной, характерны нелинейность, незавершенность и открытость, субъектность, неустойчивость и нестабильность. Нелинейность означает, что знания и опыт поведения не только наращиваются последовательно, но и возникают спонтанно, субъективно, непредсказуемо благодаря процессам открытия их самими учащимися при поддержке преподавателя. Незавершенность и открытость подразумевают, что знания сообщаются в неполном виде, оставляя возможность для дополнения обыденными знаниями, значениями, смыслом и опытом учащихся. Субъектность связана с тем, что знание принадлежит только конкретному учащемуся, независимо от уровней всеобщности знания, т. е. объективности. Неустойчивость и нестабильность имплицитно означают изменчивость знаний, то, что они, как и человек, находятся в постоянном развитии [12].

Второй вектор – это движение от предметно-онтологической модели содержания образования к гносеологической. Образование должно обеспечить способность справляться с высокой скоростью происходящих изменений, быстро осваивать новые профессии. Это означает обращенность знаний в будущее, а не в прошлое, их способность обеспечивать «опережающее отражение» (по П. К. Анохину)¹; перенос акцента в содержании обучения на методологические аспекты, познавательные средства и технологии, формирующие у студентов способность к самостоятельному решению профессиональных задач. Это также означает переход от предметного содержания к метапредметному. Как известно, *мета* означает «за», «через», «над». Метапредметное содержание образования включает в себя всеобщие интегрирующие способы деятельности, освоения знаний и умений, которые иногда называют универсальными знаниями и способами действий. Принцип метапредметности состоит в обучении общим приемам мыслительной работы, которые лежат над предметами, поверх предметов, но которые воспроизводятся при работе с любым предметным материалом [6].

Третий вектор связан с изменением в учебном процессе роли преподавателя. Поскольку механизмом освоения метапредметного содержания образования может служить система инновационных творческих проектов, в которых происходит интеграция знаний и практического опыта, деятельность преподавателя все в большей степени приобретает черты проектной. Преподаватель все чаще выступает в качестве проектировщика, конструктора новых педагогических ситуаций, заданий, направленных на создание учащимися собственных продуктов в процессе освоения знаний, приобретения навыков и умений.

Четвертый вектор – это повышение автономности студента. Необходимыми составляющими автономности студента являются: самостоятельная постановка целей и задач; самостоятельный поиск учебных ресурсов; самостоятельный выбор траектории обучения;

¹ Как отмечает П. К. Анохин: «Универсальным принципом приспособления всех форм живого к условиям окружающего мира является опережающее отражение последовательно и повторно развивающихся событий внешнего мира, «предупредительное» приспособление к предстоящим изменениям внешних условий, или, в широком смысле, – *формирование подготовительных изменений для будущих событий*» [1, с. 20–21]».

развитие способности студентов к оценочной деятельности, к взаимной оценке и самооценке.

Пятый вектор связан с диверсификацией содержания, обеспечивающей студентам возможность построения индивидуальной траектории обучения, выбора студентом тех или иных элементов содержания за счет модульной структуры программы курса, включающей в себя вариативные, элективные элементы.

Шестой вектор – укрепление тенденции к полипарадигмальности идеологических подходов. Хотя в настоящее время существует ряд бесспорных авторитетных теорий и подходов к обучению, можно сказать, что отсутствует одна единственная доминирующая теория или подход. Теории и подходы сосуществуют: для решения каждой новой задачи различные подходы интегрируются по-новому, в соответствии с особенностями решаемой задачи.

Говоря конкретно о системе обучения ИЯ, необходимо отметить основные векторы ее развития.

Во-первых, укрепление межпредметных связей между обучением ИЯ и другими дисциплинами как профессионального, так и лингвистического, и даже методического цикла. Эта тенденция отражает стремление включить (в той или иной мере) в содержание обучения ИЯ всё то, что в настоящее время известно о природе общения, особенностях текстов разного жанра, способах овладения ИЯ. В программу обучения ИЯ должно войти, в частности, обучение текстовой культуре (что подразумевает умение понимать и анализировать текст, оформлять свои мысли в виде текста), а также формирование методических умений обучения / самообучения различным языкам.

Во-вторых, изменение характера профилизации обучения ИЯ. До недавнего времени профилизация выражалась прежде всего в сужении диапазона осваиваемых студентами языковых средств (от общеупотребительных к специальным), в освоении в первую очередь языка специальности. Причем речь шла в первую очередь о языке письменных текстов научно-профессиональной направленности. Поскольку современные контексты профессиональной деятельности постоянно и динамично развиваются, требуя непрерывного творческого переосмысления и овладения, специальное образование / обучение перестает быть полным синонимом профессионального. В связи с этим усиливается тенденция обогатить цели и содержание обучения за счет более

глубокого, широкого и конкретного видения специфики профессиональной деятельности специалиста той или иной области. Поскольку в профессиональной подготовке выпускников вуза любого профиля существенная роль принадлежит ИЯ, содержание этого обучения должно отразить профессиональную деятельность специалиста как многомерный феномен. В настоящее время профилизация реализуется за счет включения в содержание обучения ИЯ всё более полной номенклатуры компонентов профессиональной деятельности, с учетом не только ее сугубо научных онтологических, но и социальных, коммуникативных, организационных, гносеологических аспектов. Задача высшей школы состоит в выявлении новых «измерений» профессиональной деятельности специалиста в условиях постиндустриального общества, конкретизации профессиональных потребностей и моделировании профессиональных ситуаций в процессе обучения в вузе. Именно этим вызвано повышение интереса к проектному и сходным с ним методам / технологиям обучения, которые дают возможность смоделировать в учебных условиях контексты профессиональной деятельности.

Как следствие, наметилась потребность в разработке новых форм контроля и оценки уровня владения ИЯ. Эти новые формы контроля и оценки рассматривают не только и не столько сугубо лингвистические компетенции, но имеют всё более интегрирующую межпредметную и метапредметную природу и призваны выявить способность студента решать профессиональные задачи с использованием ИЯ, оценить общий уровень его развития как субъекта профессиональной деятельности (см. например [2]). Создание таких оценочных средств задача не простая и требует знания профессиональной деятельности во всем ее многообразии, целостности, глубине и детальности.

Еще один вектор развития системы профессионально ориентированного обучения иностранным языкам – расширение возможностей дополнительного лингвистического образования в вузах. Речь идет о многочисленных и разнообразных дополнительных модулях, курсах, программах, которые должны удовлетворить потребности самых разных категорий учащихся.

Безусловно, важный вектор – это стремительное и необратимое вторжение в учебный процесс по ИЯ информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), без которых обучение ИЯ уже невозможно себе представить.

Итак, в настоящей статье было рассмотрено современное состояние и основные направления инновационного развития отдельных элементов и всей системы профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в неязыковых вузах. Отмечены противоречивые тенденции изменения системы под влиянием инновационных процессов. Проведенный анализ позволяет сформулировать задачи кафедр иностранных языков, направленные на обеспечение сбалансированного инновационного развития системы профессионально ориентированного обучения иностранным языкам. К ним относятся:

- мониторинг и постоянное уточнение потребностей профессионалов различных областей деятельности в ИЯ с учетом динамично изменяющихся условий современного рынка труда;
- моделирование ситуаций межкультурного профессионального общения, соответствующих этим потребностям;
- конкретизация дескрипторов иноязычных компетенций бакалавров и магистров различных направлений подготовки;
- обогащение содержания обучения за счет более полного и глубокого раскрытия природы общения;
- ориентация на полипарадигмальный, интегративный, межпредметный и метапредметный подходы к отбору содержания профессионально ориентированной языковой подготовки;
- реализация принципов модульности, элективности в организации учебного процесса;
- развитие системы дополнительного лингвистического образования в высшей школе с учетом потребностей различных групп обучающихся;
- активное научно-обоснованное развитие дистанционных форм организации учебного процесса на основе ИКТ, в том числе мобильных электронных устройств, широкое использование ресурсов Интернета;
- ориентация на новые функции преподавателя и новый характер его взаимодействия со студентами, развитие умений учебной автономности студентов;
- внедрение проектных и других современных методов обучения;
- разработка интегративных инструментов контроля и оценивания уровня владения ИЯ, воспроизводящих предметный и социальный контекст профессии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Анохин П. К.* Философские аспекты теории функциональной системы: Избранные труды. – М. : Наука, 1978. – 399 с.
2. *Барышникова О. В.* Методика контроля и оценки качества подготовки по иностранному языку в техническом вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2014. – 24 с.
3. *Берталанфи Л. фон.* Общая теория систем – обзор проблем и результатов // Системные исследования : ежегодник. – М. : Наука, 1969. – С. 30–55.
4. ГОСТ Р ИСО/МЭК 15288–2005. Информационная технология. Системная инженерия. Процессы жизненного цикла систем. – М., 2006. – 53 с.
5. *Громыко Ю. В.* Теория деятельности и социальная практика // Альманах «Восток». Центр гуманитарных технологий. – 2005. – № 7/8 (31/32). – 28.03.2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/5240>
6. *Громыко Ю. В.* Педагогические диалоги / История разработки деятельностного содержания образования : пособие для учителя. – М. : Пушкинский институт, 2001. – 416 с.
7. *Новиков А. М.* Постиндустриальное образование. – М. : Эгвес, 2008. – 136 с.
8. *Перегудов Ф. И., Тарасенко Ф. П.* Введение в системный анализ. – М. : Высшая школа, 1989. – 360 с.
9. *Сагатовский В. Н.* Основы систематизации всеобщих категорий. – Томск, 1973. – 420 с.
10. Система // Большой Российский энциклопедический словарь. – М. : БРЭ, 2003. – 1888 с.
11. *Степанов Ю. С.* Изменчивый «образ языка» в науке XX века // Язык и наука конца XX века: сб. статей. – М. : Рос. гос. гуманит. ун-т, 1995. – С. 7–34.
12. *Шитилина Л. А.* Методология и методы психолого-педагогических исследований : учебное пособие для аспирантов и магистрантов по направлению «Педагогика». – М. : Флинта, 2011. – 201 с.

УДК 378

А. Н. Кузнецов

кандидат педагогических наук, доцент;
профессор кафедры иностранных языков
ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет –
МСХА им. К. А. Тимирязева»; e-mail: andremos@inbox.ru

КАК ПОДГОТОВКА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ СПОСОБСТВУЕТ РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ, СОЦИАЛЬНОЙ И УЧЕБНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена реализации компетентностного потенциала дисциплины «Иностранный язык» в вузе. Подробно представлена методологическая основа исследований в данной области, рассмотрены «ключевые» компетентности выпускника вуза и критерии оценки сформированности его готовности к профессиональной деятельности. Особый интерес может представлять опыт автора по разработке компетентностно ориентированных программ.

Ключевые слова: обучение иностранному языку; высшее образование; профессиональная компетентность; критерии оценки готовности к деятельности; компетентностный потенциал дисциплины.

A. N. Kuznetsov

Russian State Agrarian University – MAA named after K. A. Timiriazev;
Ph.D. (Ed); Associate Professor, Department of Foreign Languages
e-mail: andremos@inbox.ru

UNIVERSITY FOREIGN LANGUAGE TRAINING: DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL, SOCIAL AND LEARNER COMPETENCIES

The article centers on the cutting-edge issue of the competency potential of foreign language training within tertiary education. Emphasis is placed on research methodology in this field. The author also focuses on the 'key' competencies of a university graduate, as well as on the evaluation criteria applicable to the level of competency required for professional activity. Particular attention is paid to the author's experience in the development of competency-based syllabi, which may be of interest in the context.

Key word: foreign language training; tertiary education; professional competency; competency evaluation criteria; competency potential of an academic subject.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО / ФГОС 3+) подразумевают сквозной и параллельный характер формирования аспектов профессиональной

компетентности [2; 3]. Это означает, что формирование иноязычной компетентности студентов вуза происходит одновременно и взаимосвязано с формированием других социальных, профессиональных и учебных компетентностей, реализуя тем самым принципы имплицитности компонентов содержания [4], целостности педагогического процесса и изоморфности формирования (процесса обучения) согласно структуре и содержанию формируемых компетентностей [3]. При этом в качестве основополагающего требования выступает использование образовательного потенциала всех дисциплин вузовской подготовки для формирования (по возможности) всех компетентностей; таким образом акцентируется образовательный потенциал каждой конкретной дисциплины, в том числе иностранного языка [3].

В этих условиях важным является концептуальный (парадигмальный) переход от *подготовки в области иностранного языка* к *подготовке посредством иностранного языка*. Из этого тезиса вытекает необходимость рассмотрения дихотомии дисциплины «Иностранный язык»: иностранный язык рассматривается как (а) средство *осуществления* профессиональной деятельности (своего рода «средство производства» – средство и ресурс реализации профессиональных компетентностей), (б) средство *подготовки* к профессиональной деятельности (средство развития компетентностного потенциала личности будущего профессионала). Таким образом, собственно иноязычная коммуникативная функция подготовки по иностранному языку – второстепенна, так как иностранный язык как таковой играет лишь дополнительную роль в профессиональной жизнедеятельности выпускника вуза.

При рассмотрении заявленной в данной статье темы ключевыми категориями являются «профессиональная компетентность» и «профессионально-компетентностный потенциал дисциплины» применительно к лингвистической подготовке в вузе. Исследования в данной области проводились В. И. Байденко, И. А. Зимней, А. Н. Кузнецовым, В. С. Леднёвым, М. Мюлдером, А. М. Новиковым, В. Д. Шадриковым и др. При этом под «профессиональной компетентностью» выпускника автор понимает потенциальную способность, комплекс профессионально значимых качеств личности, приобретаемый в результате обучения, увязывающих по возможности глубокие и активно аппликативные знания и умения в определенной сфере деятельности со спектром интегративных характеристик личности

выпускника, в том числе с мотивированностью к учебной и предстоящей профессиональной деятельности и способностью применять полученные знания и умения на практике [3]. «Профессионально-компетентностный потенциал дисциплины» трактуется как интегративная генетическая характеристика реализуемых в рамках данной дисциплины содержания и технологии в отношении их когнитивного и операционного резерва (тезауруса) для формирования и развития комплекса установленных (нормативно заданных) профессионально значимых компетентностей [3]. Основные подходы к реализации профессионально компетентностного потенциала дисциплины «Иностранный язык» раскрываются в новационном направлении педагогики – профессиональной лингводидактике [2].

Из идеи синергетики и интегративности факторов образования вытекает, в частности, формулировка ряда принципов профессиональной лингводидактики. В контексте проблематики развития единой профессионально-социально-учебной компетентности среди этих принципов особое внимание должно быть обращено на учет требований социально-профессиональной среды, интегративность единиц содержания, комплексное формирование профессиональной иноязычной компетентности, вариативность содержания и технологий обучения, а также целостность педагогического процесса и адекватность учебных материалов [2]. Помимо этих принципов, методологическую основу исследований в данной области составляют теория формирования профессионального сознания (профессиональной социализации, профессионализации личности) [6] и социоцентрическая парадигма образования (учета требований социально-профессиональной среды) [3].

Говоря о последней, в настоящее время в образовании происходят парадигмальные изменения и другого порядка – постепенный сдвиг от *антропоцентризма*, основанного на гуманистических идеалах, к *социоцентризму*, основанному на учете новых форм общественного устройства [3]. Наряду с ранее существовавшими лингводидактическими парадигмами (сравнительно-сопоставительной, системно-структурной, коммуникативно-прагматической и антропоцентрической [1]) в настоящее время актуальной становится социоцентрическая парадигма, которая в большей степени отвечает новым вызовам и общественным ожиданиям, а также реализует требования компетентностного подхода, являющегося системообразующим

фактором образования. Следовательно, необходимо принимать во внимание и учитывать требования всех элементов социума – стейкхолдеров (*англ.* stakeholder – заинтересованная сторона). Это в полной степени относится и к проектированию содержания и технологии иноязычной подготовки в вузе. Фактически, речь должна идти о новом варианте «общественного договора». Между компетенцией и компетентностью выявлены и обоснованы организационно-педагогическая и проектировочная связи через стейкхолдеров: администрация вуза, государство, студенты, преподаватели, издатели научной и учебной литературы, работодатели, ассоциации преподавателей, методисты, спонсоры и др. И компетенция, и компетентность зависят от стейкхолдеров: они должны принимать участие в описании компетенций и, потом, принимают участие в формировании компетентностей, т. е. они – участники педагогического процесса в аспекте организации практик, чтения лекций, проведения мастер-классов и других видов образовательной деятельности. Подобное участие является и требованием к проектированию компетенции и компетентности, и показателем (критерием) качества процесса педагогического проектирования.

Говоря о социальном аспекте образования, заметим, что в социологии готовность личности к выполнению ее социальных функций, чаще всего, определяется совокупностью групп качеств нравственно-содержательного, социального, содержательно-процессуального и мотивационного аспектов личности [5]. Анализируя результаты обучения в образовательной области «Иностранный язык» и исходя из позиций социально-психологического подхода [3; 6], целесообразно рассматривать следующие критерии сформированности готовности к профессиональной деятельности:

- 1) наличие профессионально и социально необходимых знаний, умений и навыков;
- 2) должное отношение к образованию и учебному труду;
- 3) наличие развитого, самостоятельного, творческого мышления;
- 4) понимание задач, которые ставит перед личностью социум и профессиональное сообщество;
- 5) осознание мотивов своей деятельности, понимание своих интересов, склонностей, способностей, возможностей;
- 6) корреляция (соотнесенность) личных и общественных целей;
- 7) планирование стремления к самосовершенствованию.

Кроме того, выпускники вуза должны иметь высокий уровень развития профессионального мышления, навыков и умений в области решения производственных задач, а также выраженность профессионально-сопряженных психофизиологических качеств личности, обусловленных потребностями в длительном волевом напряжении, в разнообразных условиях деятельности и др.

Как видно из вышеприведенного перечня критериев, готовность личности к активной трудовой жизни выражена через систему качеств, необходимых для выполнения производственных и общественных функций. Другими словами, готовность студентов к профессиональной деятельности обусловлена потребностью общества в специалистах, испытывающих стремление к активному участию в решении задач (которые ставятся научно-техническим прогрессом), самостоятельно ставящих цели дальнейшего совершенствования в области производственной деятельности, испытывающих потребность в непрерывном обновлении, расширении профессиональных знаний.

При рассмотрении концептуальных положений работ социолога рынка труда К. Фаррена [3], предлагающего подход к анализу конкурентоспособности специалиста, в рамках которого критерии не замыкаются на свойствах личности или на профессиональных способностях, а строятся на общих основаниях, имеющих акмеологический характер, особое внимание нами было обращено на критерии, при формулировании которых автором отражены понятия психологии (потребности), физиологии (возраст), технологии (использование и изменение технических подходов), социальных аспектов (коммуникации), организационных (лидерство), культурных (культура организации труда) и т. д. На наш взгляд, такой универсальный подход, выходящий за рамки одной конкретной научной и профессиональной сферы (и предметной области), позволяет комплексно подходить к профессиональной реальности, которая по своему генезису также не может быть замкнута в границы одной научной (и учебной) дисциплины.

В этом контексте одно из значимых преобразований системы подготовки специалистов с высшим образованием заключается в том, чтобы иноязычная подготовка активно включалась в формирование у студентов умений решать задачи, определяемые требованиями современного рынка труда относительно современной инженерной практики, на основании общей и специальной профессиональной

компетентности, а также мотивационно-ориентировочной компоненты структуры личности студента и выпускника вуза.

Проведенный нами опрос работодателей [3] позволил установить, что в новых социально-экономических условиях наиболее значимым становится обеспечение удовлетворения следующих обобщенных требований-характеристик:

- сформированная ориентированность и мотивированность к профессиональной деятельности, а также социально-профессионального самосознания (осознание своего места в профессиональном сообществе) и стремления к профессиональному и личностному саморазвитию;
- знание специальности и сопутствующих (сопряженных) областей, в том числе системы менеджмента;
- способность к индивидуальной и командной работе в условиях личной ответственности, развитой стратегической компетентности, а также критической оценки себя и других;
- стремление к овладению новыми профессиональными технологиями, в том числе информационными;
- сформированная коммуникативная компетентность, включая владение иностранными языками.

Если обратиться к психологической составляющей образовательного процесса применительно к иностранному языку [5], то к развиваемым формам психологической деятельности профессиональной личности можно отнести, например, следующие:

- 1) научное (поисковое) мышление, формируемое в том числе через постановку проблемных задач;
- 2) математическая логика, развиваемая за счет анализа знаковых систем, языковых структур, видо-временных форм и др.;
- 3) способность к полимодальной концептуализации, достигаемая благодаря обучению переводу и вариативным языковым и речевым средствам.

Развитие языковых способностей сопровождается развитием когнитивных способностей, внося, таким образом, вклад в становление комплекса профессиональных, социальных и учебных компетентностей.

Например, предлагая студентам (в рамках дисциплин языкового цикла) лингвистическую, лингвостратегическую и лингвокультурную информацию, мы способствуем, кроме прочего, формированию

группы стратегических компетенций, являющихся инвариантными по отношению к любому аспекту профессиональной деятельности. Среди этих компетентностей нами выделены следующие, относимые к категории «ключевых»:

- *ориентировочная* – способность к социально-профессиональной локализации и осознанию актуального уровня решенности проблемы;
- *дискурсивная* – способность к освоению информации из разных образовательных областей за счет работы с профессионально ориентированными текстами;
- *информационная* – способность к поиску, сбору, передаче, систематизации, хранению, распространению и другим операциям, связанным с информационной деятельностью;
- *инструментальная* – владение технологиями и средствами осуществления социально-профессиональной деятельности;
- *планировочная (диагностическая и операциональная)* – умение выявлять препятствия и ресурсы, проектировать стратегию и тактику поведения, предсказывать результаты деятельности, диагностировать текущие отклонения, предотвращать отрицательные сценарии;
- *адаптационная* – владение способами адаптации к новым социально-профессиональным условиям;
- *регулятивная* – способность к управлению своей деятельностью и деятельностью других людей;
- *контрольная (в том числе оценочная)* – умение осуществлять сравнение плана и результата, шкалирование и др.;
- *поисково-мотивационная* – стремление к поиску эффективных решений;
- *мобилизационная* – умение сконцентрироваться на деятельности, владение механизмом адаптации на поведенческом, эмоциональном и когнитивном уровне для решения социально-профессиональных задач, а также использовать свой и чужой социальный и профессиональный опыт для решения знакомых / новых задач в определенных знакомых / новых условиях.

Очевидно, что данные требования выходят за рамки конкретной предметной области «иностранный язык» – в традиционной трактовке ее содержания и технологии – и приводят к развитию новационных

подходов в лингвистической подготовке в системе профессионального образования на основе концепции комплексности формирования профессиональных компетентностей.

Для иллюстрации вышеизложенного рассмотрим ряд практико-ориентированных примеров реализации компетентностного потенциала дисциплины «Иностранный язык» по формированию аспектов профессионально-социально-учебной компетентности.

Пример 1. Возможен параллелизм формирования готовности в области иностранного языка и в других компетентностных областях: умение извлекать основную информацию (при ознакомительном чтении) или полную информацию (при изучающем чтении) научно-популярных текстов по темам занятий способствует формированию когнитивной составляющей всех аспектов компетентностей (благодаря широте спектра тематики текстов).

Пример 2. Развитие на занятиях по иностранному языку способности работать с разными типами знаковых систем (таблицами, графиками, схемами, презентациями, диаграммами, текстами, средствами метаконтекстуальности, группами символов, рисунками, картами и др.) способствует изучению других дисциплин за счет развития целого ряда компетентностей, особенно технических. Преподавателю, реализующему эту лингводидактическую идею, необходимо учитывать закономерности и методы работы с различными знаковыми системами, а также принципы их интериоризации и формирования соответствующих установок, изучаемых психолингвистикой.

Помимо приведенных выше частных случаев реализации компетентностного потенциала дисциплины «Иностранный язык», целесообразно привести примеры более общих, «блоковых» дидактических возможностей рассматриваемой предметной области.

В настоящее время в соответствии с ФГОС ВО объектами проектирования *основной профессиональной образовательной программы* (ОПОП) являются общекультурные, общепрофессиональные и специальные компетенции, что должно быть дополнено социальными компетентностями. Они объединяют все компетентности, способствующие социализации выпускника. Важно отметить, что социальные компетентности являются основополагающими, так как они объединяют все компетентности, приобретенные студентом в процессе изучения дисциплин разных циклов (гуманитарного, социального и экономического, математического и естественно-научного,

профессионального). Они являются сквозными по характеру формирования и базовыми по генезису формирования основного массива других профессиональных компетенций.

Научно-методические коллективы ряда вузов (в НИТУ «МИСиС», НИЯУ «МИФИ», РГАУ-МСХА и др.) ведут разработку «Паспортов социальных компетентностей» в соответствии с тремя стандартными инструментальными дескрипторами (знать, уметь, владеть) и применительно к приоритетности той или иной компетентности для конкретного профиля выпускников.

Применительно к предметной области «Иностранный язык» все эти аспекты социально-профессиональных компетентностей могут быть развиты средствами единиц содержания используемых текстовых материалов, а также элементов технологии профессиональной подготовки по иностранному языку. Так, например, в области здоровьесбережения можно развивать знания основ валеологии, т. е. норм здорового образа жизни, форм и методов работы по совершенствованию процессов чередования труда и отдыха, степени свободы выбора образа жизни и меру ответственности за несоблюдение (нарушение) правил здорового образа жизни и за причинение вреда окружающей среде, основ экологической безопасности жизнедеятельности человека и разумного природопользования, правил техники безопасности в данной отрасли промышленности и методов защиты производственного персонала и населения от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий; умения предвидеть последствия опасных для здоровья ситуаций и находить решения для выхода из них; владение элементами экологического сознания.

Или, например, в области социального взаимодействия следует формировать: представления о типах социального взаимодействия (общество, общность, коллектив, семья, друзья, партнеры), особенностях других культур и религий, принципах социальной мобильности, видах и формах сотрудничества; умения урегулировать конфликты различных уровней; умения реализовать свои потребности и цели учебной / производственной группы с учетом конкретных обстоятельств, а также особенностей других людей и социальных структур; способность владения формами и методами предвидения и планирования конкретных коммуникативных ситуаций, приемами и средствами предупреждения конфликтов, культурой толерантного поведения.

В области же информационно-технологической компетентности мы можем поставить задачу: развития знаний сущности и значения информации в современном обществе, основ поиска, анализа, систематизации информации; формирования и развития умения преобразовывать информацию (чтение, конспектирование, перевод); владения основными способами и средствами получения, анализа, хранения, переработки и передачи профессионально значимой информации, культурой и опытом пользования мультимедийными технологиями для достижения профессиональных целей.

При планировании учебного процесса следует иметь в виду, что базовая структура знаний, необходимая студенту для освоения социальных компетентностей в вузе, может формироваться в рамках получения учащимся не только институционального (в рамках вузовских программ), но и стохастического социального опыта (в том числе до поступления в вуз, на этапе среднего образования) – в соответствии с потенциальными ОПОП для общеобразовательных и средних специальных учебных заведений.

С точки зрения применяемых технологий, для достижения требуемого уровня сформированности профессионально-социальных компетентностей студентов рекомендуется широко использовать в учебном процессе по иностранному языку активные и интерактивные формы проведения занятий (компьютерные симуляции, деловые и ролевые игры, разбор конкретных ситуаций, психологические и иные тренинги) в сочетании с внеаудиторной работой. Кроме того, в рамках учебных курсов должны быть предусмотрены встречи (и лекции) с представителями зарубежных компаний, государственных и общественных организаций, мастер-классы экспертов.

Для текущей и итоговой аттестации студентов на соответствие их личных достижений требованиям к уровню сформированности компетентностей должны создаваться фонды оценочных средств, включающие типовые аспектные задания, тесты и методы контроля, позволяющие оценить знания, умения и уровень владения каждой из приобретенных социальных компетенций. Среди рекомендуемых методов контроля – включенное и невключенное наблюдение за деятельностью учащихся, проектирование и использование проблемных ситуаций в рамках квазипрофессионального социального / учебного партнерства, метода проектов и др. Окончательный уровень

сформированности комплекса социальных компетенций позволяет оценить итоговая государственная аттестация, включающая защиту бакалаврской / магистерской выпускной квалификационной работы и государственный(-ые) экзамен(ы), в рамках которых демонстрируется сформированность всего комплекса компетентностей, в том числе и иноязычных.

Важно учесть, что вузом должны быть созданы условия для максимального приближения программ текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации учащихся к условиям их будущей профессиональной деятельности – для чего кроме преподавателей конкретной дисциплины в качестве внешних экспертов должны активно привлекаться работодатели, преподаватели, читающие смежные дисциплины и т. п. Важно отметить, что студентам должна быть предоставлена возможность оценивать содержание, организацию и качество учебного процесса, а также работу ведущих преподавателей.

Таким образом, дисциплина «Иностранный язык» (с вариациями названия) обладает значительным потенциалом по формированию профессиональной, социальной и учебной компетентностей студентов вуза. В этой связи основной задачей преподавателя становится создание дидактических условий для максимально возможной реализации этого потенциала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Гальскова Н. Д.* Основные парадигмальные черты современной методической науки // Иностранные языки в школе. – 2011. – №7. – С. 5–9.
2. *Крупченко А. К., Кузнецов А. Н.* Основы профессиональной лингводидактики. – М. : АПКиППРО, 2015. – 238 с.
3. *Кузнецов А. Н.* Компетентностный потенциал дисциплины. – М. : МГАУ, 2014. – 114 с.
4. *Леднев В. С.* Содержание образования. – М. : Высшая школа, 1989. – 360 с.
5. *Нечаев Н. Н.* Психолого-педагогические основы разработки современных образовательных технологий в обучения иностранным языкам // Современные средства реализации целей обучения иностранным языкам по новой программе (неязыковые вузы). – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2012. – С. 3–24. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 467. Серия Педагогические науки.)
6. *Нечаев Н. Н.* Психолого-педагогические основы формирования профессиональной деятельности. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 166 с.

УДК 371

И. П. Павлова

доктор педагогических наук, доцент;
профессор кафедры лингводидактики МГЛУ
тел.: 8 (499) 245-30-51

ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: СОВРЕМЕННАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ

В статье предлагается интерпретация принципов обучения иностранному языку в вузе, отражающая современные тенденции в развитии высшего образования в целом и языкового, в частности. При этом известные и новые принципы, как общедидактические, так и собственно методические / лингводидактические, рассматриваются через призму специфики иностранного языка как средства общения и познания; показаны способы их реализации в практике обучения иностранному языку в вузе, вовлекающие студентов в изучение иностранного языка, составляющего часть их профессиональной подготовки.

Ключевые слова: средство общения и познания; язык как часть культуры; билингвальная и бикультурная личность; развивающее обучение; коммуникативная направленность; личностная значимость; самостоятельность; внутренняя мотивация; языковая и неязыковая наглядность; учебные задачи; профессиональная направленность; индивидуальный стиль деятельности учения; общедидактические и методические / лингводидактические принципы.

I. P. Pavlova

MSLU, Doctor of Pedagogy, Associate Professor,
Professor of FLT Department
тел.: 8 (499) 245-30-51

FOREIGN LANGUAGE TEACHING PRINCIPLES: CONTEMPORARY INTERPRETATION

The new trends in foreign language teaching in general and in the sphere of higher education in particular require that not only the aim and the content, but also the principles of language teaching should be reinterpreted. The article discusses present-day interpretation that is expected to answer the requirement. The author insists that all the relevant principles should reflect the specific features of a foreign language as a tool of communication and cognition, and shows the means of involving students in learning a language as part of their professional training.

Key words: a means of communication and cognition; language as part of culture; bilingual and bicultural identity; developing character of teaching; communicative character of teaching; personal meaningfulness; self-teaching; inner motivation; language and non-language means of facilitation; learning tasks; vocationalization; an individual style of studying; general and specific principles of language teaching.

Как известно, к принципам обучения иностранному языку относятся общедидактические принципы и собственно методические / лингводидактические, отражающие специфику предмета «Иностранный язык»¹ как средства общения и познания. Вместе с тем специфика иностранного языка проявляется, хотя и в меньшей степени, и в дидактических принципах. И те, и другие изменяются, получая новую интерпретацию вследствие дальнейшего развития системы образования в целом и языкового образования, в частности.

Новые тенденции в развитии высшего образования

В данной статье мы попытаемся показать эти *изменения в связи с новыми тенденциями в развитии высшего образования*, в том числе с его гуманизацией и современной трактовкой иностранного языка (ИЯ) как средства общения и познания [15; 22] и как средства, вызывающего у студентов повышенный интерес к их будущей профессиональной деятельности [32]. Теперь подробно остановимся на этих **новых тенденциях**:

1. Язык рассматривается не просто как система знаков, а как средство общения и познания². Поэтому усвоение иностранного языка как такового не ограничивается усвоением его отдельных аспектов, а предполагает приобретение студентами способности и готовности к общению с его носителями [19; 26].

2. Язык считается, частью культуры народа (народов), пользующегося им как средством общения в ситуациях, отражающих условия обитания, историю страны, социокультурные нормы вербального и невербального поведения, обычаи, традиции, систему ценностей и т. п. Следовательно, освоение речи на иностранном языке должно сопровождаться освоением других компонентов культуры народа, приобретением определенных свойств билингвальной и бикультурной личности [40; 15; 28].

¹ В работе А. Н. Щукина [30] предлагаются еще и лингвистические, и психологические принципы. Мы склонны считать их закономерностями, отражающими специфику функционирования языка и особенности его усвоения, и поэтому не относим к принципам.

² Мы различаем эти две функции языка, так как общение не всегда завершается познанием, а познание возможно и без общения (чтение книги, автора которой уже нет).

Указанные тенденции повлекли за собой развитие новых подходов¹ к решению методических проблем, в частности, появлением компетентностного подхода как дальнейшего развития коммуникативного [15; 22], что отразилось в определении целей, содержания и принципов обучения [15]. Помимо вышеназванных, следует упомянуть определенные тенденции, касающиеся общего развития системы образования и отражающие изменения в отношениях между преподавателем и студентом (учителем и учащимся²).

3. В рамках личностно-деятельностно подхода [10; 14; 13; 22] учебная деятельность рассматривается как взаимодействие между преподавателем и студентами и между студентами; сами студенты (учащиеся) считаются субъектами этой деятельности, изучая и усваивая учебный предмет, в том числе и иностранный язык, а преподаватель (учитель) становится их помощником, постепенно передавая им управление учебным процессом [13; 17; 32; 34; 35; 36]. Это усиливает их самостоятельность³, а главная задача преподавателя (учителя) состоит в том, чтобы научить их учиться, в том числе и иностранному языку⁴ как средству общения и познания. Достижение целей обучения осуществляется в результате сотрудничества между студентами и преподавателем и между самими студентами [17; 13; 32].

¹ Мы рассматриваем термин «подход» не как приближение к предмету, а как ракурс, точку зрения на его сущность.

² Мы предпочитаем пользоваться терминами «учитель» и «учащийся», имея в виду как школьников, так и студентов, а также людей старше «студенческого возраста» [1]. Термины «обучающиеся» и «обучаемый» неприемлемы, так как первый – это неудачный перевод с немецкого, а второй отражает концепцию бихевиористов и предполагает пассивность того, кого «учат» [36].

³ В зарубежных и некоторых отечественных публикациях речь идет об автономности учащихся [34; 13]. Мы считаем, что пока учитель предлагает им задания и упражнения, он управляет их учебной деятельностью [17]. Автономность же предполагает полностью самостоятельную работу, начиная с постановки целей и задач и заканчивая самоконтролем и самооценкой.

⁴ Идея «учить учиться» в нашей стране была предложена и реализована еще в работах проф. З. М. Цветковой [29]. Она получила развитие в работах ее аспирантов [9; 12; 16; 25] и в работах аспирантов автора этой статьи, где эффективность методики определялась не только достижением практических целей и экономией времени, но и умением самостоятельно изучать иностранный язык [2; 4; 21; 31].

4. Процесс усвоения учебного предмета предполагает решение системы учебных задач. Задача содержит условия, способ, средства и искомое [27]. Искомым может стать и сам способ, и средства решения задачи. В этом случае она считается творческой [13; 11; 23].

В ходе усвоения иностранного языка студенты решают лингвистические, коммуникативные [10; 17], а также и профессиональные задачи [4; 32] на разных *этапах учебного процесса*, к которым относятся:

- а) *этап ознакомления*¹ с новым, в том числе со способами решения задач, языковыми средствами, типами текстов, ситуациями общения; здесь происходит осмысление нового и первое его применение [24; 17];
- б) *этап предречевой тренировки*², предполагающий выполнение студентами упражнений, которые обеспечивают усвоение новых способов, средств решения задач определенного типа для последующего их применения в общении и познании [24; 17];
- в) *этап речевой практики*, состоящий в применении знакомых средств и способов в ходе решения новых коммуникативных или познавательных задач; результат – понимание сообщения партнера по общению, порождение своего сообщения или порождение партнерами совместного сообщения в ходе речевого взаимодействия. В отличие от второго этапа, здесь студенты выполняют речевые задания [17; 13; 23].

Как на первом, так и на третьем этапах возможно и предпочтительно решение творческих задач.

Представленный выше подход, разработанный ранее применительно к обучению математике [27], позволяет квалифицировать учебные задачи с точки зрения интеллектуального развития студентов, в том числе и в обучении иностранному языку как средству общения и познания. В итоге студенты должны научиться ставить перед собой и решать творческие задачи, т. е. самостоятельно находить способ и средства их решения, и контролировать ход и результаты их решения не по эталону, а по критериям успешности. Сам подход можно

¹ Мы предпочитаем термин «ознакомление» традиционному «введению», поскольку первый предполагает самостоятельный анализ и осознание студентами нового, а второй – восприятие объяснения преподавателя.

² Мы избегаем термина «закрепление», так как он предполагает, в основном, заучивание готовой информации.

было бы назвать интеллектуальным, так как он предполагает опору не на заучивание готовых правил, определений и формул или языковых средств, а на аналитическое, критическое и творческое мышление, что ведет к применению последнего и в учебной деятельности, а затем и в профессиональной.

5. Признание студентов субъектами учебной деятельности предполагает переход от управления ею со стороны преподавателя к самоуправлению ею со стороны студентов [1; 13; 17]. Мы согласны с тем, что начинать целесообразно с взаимного и самоконтроля и самооценки [17; 32], с выбора способа решения, а затем учить его самостоятельному поиску и далее переходить к самостоятельной постановке задач студентами перед собой и к самостоятельному планированию учебного процесса. Это означает переход к деятельности учения [17].

Вышеназванные тенденции повлекли за собой существенные изменения, прежде всего в определении целей и содержания обучения иностранному языку, а также и принципов обучения как методических / лингводидактических, так и общедидактических.

Методические и лингводидактические принципы обучения иностранному языку в вузе

В качестве конечной цели обучения ИЯ в вузе признаны подготовка коммуникантов, готовых к общению на этом языке с его носителями в ситуациях профессиональной деятельности¹, к поиску и извлечению информации из профессионально значимых иноязычных источников, к знакомству с культурой народов-носителей этого языка, а также формирование у студентов определенных черт личности, способствующих успешному сотрудничеству в решении различных проблем [26]. Конечные цели обучения ИЯ должны отражаться в целях обучения на каждом этапе курса ИЯ, в каждом уроке и в каждом задании.

В рамках компетентностного подхода предполагается взаимосвязанное формирование компонентов коммуникативной компетенции: лингвистической дискурсивной, социокультурной, социолингвистической, стратегической, компенсаторной [15]. Поставленные цели обучения ИЯ определяют его содержание в вузе конкретного профиля

¹ Готовность и способность к общению в других сферах должны быть сформированы в средней школе.

в зависимости от потребностей профессиональной подготовки студентов: темы и ситуации общения, аутентичные тексты, несущие профессионально значимую информацию, а также сведения о стране / странах изучаемого языка, речевые навыки и умения, позволяющие пользоваться иноязычными средствами, усвоение которых необходимо для успешного общения и познания, свойства личности будущих профессионалов: ответственность, умение работать в командах, находить взаимовыгодные решения, инициативность, готовность к самосовершенствованию.

Все вышесказанное отражается в *методических / лингводидактических принципах обучения ИЯ*, общеизвестных и новых, вытекающих из положений компетентностного подхода. К таким принципам относятся:

- коммуникативная направленность обучения в целом [7; 13; 17; 28; 32];
- взаимосвязанное и дифференцированное обучение разным видам речевой деятельности на ИЯ [10; 17];
- ситуативность и контекстуальность обучения общению на ИЯ [22; 28];
- интерактивность, т. е. речевое взаимодействие студентов друг с другом, а также группы студентов с преподавателем [13; 32];
- взаимосвязанное обучение языку и культуре [13; 28];
- учет влияния родного языка и / или первого неродного и опыта их изучения на усвоение ИЯ [23; 7; 16; 17; 18; 21];
- интернационализация профессиональной подготовки специалистов [32].

Рассмотрим возможные способы реализации этих принципов при обучении ИЯ в вузе.

Принцип коммуникативной направленности объединяет первый, второй и третий принципы, поскольку он является ведущим и касается всех этапов усвоения языковых средств и способов решения познавательных и коммуникативных задач.

В начале занятия (цикла занятий) перед студентами должна быть поставлена познавательная или коммуникативная задача: понять содержание текста (устного или письменного) на ИЯ либо построить свое сообщение, либо создать вместе с партнером / партнерами по общению текст в ходе решения данной задачи. На этапе ознакомления с новым (типом текста, языковыми средствами, ситуацией общения,

способом решения задач) студентам обычно сообщаются правила и примеры. Эти правила должны отражать особенности осваиваемого вида речевой деятельности (рецептивного или продуктивного), указывая на способ и средства решения задачи. С этой целью правила должны быть коммуникативно направленными, т. е. инструктивными, а не описательными¹, демонстрируя функционирование языка в речи [24; 16; 17; 18; 19; 20; 21]. При обучении рецептивным видам речевой деятельности такие правила должны отражать направленность «от слова к мысли», а при обучении продуктивным – «от мысли к слову». В первом случае они должны способствовать преодолению внутриязыковой интерференции, вызванной омонимией иноязычных средств, а во втором – межъязыковой интерференции, вызванной несовпадением форм и семантики языковых средств родного / первого неродного и изучаемого языков.

Эти различия должны отражаться и в характере упражнений на этапе предречевой тренировки и в особенностях заданий на этапе речевой практики. Количество речевых заданий должно возрастать, оставляя упражнениям функцию подстраховки. Речевые задания тоже должны отражать специфику целевого вида речевой деятельности и вместе с тем содержать речевые задачи, сосредоточивая внимание студентов на содержании речевых сообщений. Таким образом, предварительная постановка ведущей речевой задачи обеспечивает направленность всего учебного процесса на коммуникацию и использование изучаемого языка как средства общения и / или познания. При этом предлагаемые студентам задания для ознакомления с новым, упражнения и речевые задания должны носить контекстуальный и ситуативный характер. Первое требование, на наш взгляд, можно рассматривать в плане микроконтекста и макроконтекста.

Микроконтекст предполагает предъявление новых языковых средств и тренировку в их употреблении не в изолированных предложениях, а в микротекстах (абзацах), детерминирующих осмысление или употребление языковых средств, делая задачу однозначной [17; 18]. Макроконтекст – включение познавательных и коммуникативных задач в контекст будущей профессиональной деятельности

¹ Описательные правила, обычно встречающиеся в учебниках, отражают лишь особенности языка как системы и связаны с предметной компетенцией [18; 19].

студента [4; 5; 6]. Это достигается при чтении или слушании аутентичных иноязычных сообщений или обсуждении проблем, связанных с их будущей профессиональной деятельностью.

Ситуативность на всех этапах предполагает усвоение и использование иноязычных средств в ситуациях, аналогичных ситуациям реального речевого общения и познания, в том числе в ситуациях профессиональной деятельности, в частности, в ходе деловых игр, анализа «кейсов» и т. п.

Принцип интерактивности вытекает из идеи ориентации учебного процесса на студента как субъекта учебной деятельности, а преподавателю отдается роль помощника, наставника [35]. Лидирующая роль студента предполагает, что иноязычное общение между студентами должно превалировать над общением студента с преподавателем¹. Это не противоречит и известному требованию к организации этапа ознакомления предпочтительно индуктивным путем [29], когда студентам предлагают примеры применения изучаемого языка в речи для анализа и последующего выведения правил. Аналогичный стиль работы преподавателя рекомендовал М. Уэст при обучении чтению, ограничив роль учителя функцией распорядителя (master of ceremony) [38], а в дальнейшем таким же образом организовав обучение устной речи [39]. Реализации принципа интерактивности способствует и характер размещения студентов и преподавателя в учебной аудитории: общепринятой схеме, когда студенты сидят в одном ряду или друг за другом, а преподаватель – напротив них, сосредотачивая их внимание на себе и на доске за своей спиной, противопоставляется схема «круглый стол», когда студенты видят друг друга и могут обмениваться мнениями, тетрадами для взаимопроверки, собственными задачами для группы, а преподаватель наблюдает за их работой, не высказывает свое мнение по обсуждаемому вопросу, не выслушав всех, и играет роль «третьейского судьи», подводя итоги обсуждения. Это особенно важно при организации ролевых и деловых игр, анализа ситуаций (case study) и других интерактивных технологий.

Принцип взаимосвязанного обучения языку и культуре вытекает из признания языка как части культуры народа – его носителя.

¹ Эта идея не совсем новая. Еще в работе Р. Ладо было отмечено, что на речь преподавателя по ходу урока можно тратить лишь 20% учебного времени [33].

Реализация этого принципа предполагает ознакомление студентов с особенностями условий жизни страны обитания, истории, обычаев, традиций, норм вербального и невербального поведения, сведениями о «знаменитых людях – носителях иностранного языка»: ученых, общественно-политических деятелях, путешественниках, изобретателях. Все это связано с овладением социокультурной и социолингвистической компетенциями с помощью чтения аутентичных источников информации, просмотра фильмов, посещения выставок, контактов со студентами в стране / странах изучаемого языка путем электронной переписки, установления «мостов дружбы» по телевидению, участия в международных «чемпионатах» в профессиональной сфере, использования ресурсов Интернета, участия в проектной работе, в деловых играх, подготовке к научным конференциям, проводимым профессиональными сообществами [4; 5; 8].

Учет влияния родного / первого неродного языка и опыта их изучения в учебном процессе по ИЯ означает не только преодоление межъязыковой интерференции с помощью опор в родном (первом неродном) языке, но и использование сходства в языках для экономии времени и усилий с помощью обоснованных аналогий, переноса сложившихся речевых навыков и умений в речевую деятельность на ИЯ. Этому способствует осознание студентами различий и сходства в результате контрастивного анализа примеров употребления средств иностранного и родного / первого неродного языков на этапе ознакомления с новыми языковыми средствами, а затем при выполнении двуязычных упражнений. Такая же работа полезна и при ознакомлении с нормами вербального и невербального поведения в разных ситуациях общения, с традициями и обычаями народов-носителей разных языков и культур. Помимо этого, при изучении иностранного языка могут использоваться известные приемы усвоения родного.

Принцип интернационализации профессиональной подготовки специалистов относится к категории лингводидактических и вытекает из признания языковой подготовки частью профессиональной подготовки специалистов, так как в настоящее время ни одна сложная проблема не может быть решена без сотрудничества специалистов из разных стран. В то же время этот принцип, будучи интегрирующим, способствует реализации как вышеназванных методических принципов, так и некоторых общеизвестных и новых дидактических принципов, рассматриваемых ниже [32].

Формирование у студентов черт поликультурной языковой личности в условиях освоения ИЯ, приближенных к реальному межкультурному общению; моделирование контекстов профессиональной деятельности – все это создает предпосылки для успешного участия специалистов в процессе принятия решений [32].

Общие дидактические принципы обучения

Все известные принципы этой категории можно объединить в пять групп, учитывая их тесную взаимосвязь:

- развивающее обучение, осознанность студентами целей обучения и способов их достижения и увеличение самостоятельности студентов;
- наглядность, градация трудностей и системность;
- преобладание внутренней мотивации и личностная значимость учебных задач;
- познавательная и коммуникативная активность студентов и профессиональная направленность обучения;
- учет возрастных и индивидуальных особенностей студентов, а также психологических характеристик личности.

Принципы развивающего обучения, осознанности целей обучения и способов их достижения и увеличения степени самостоятельности студентов. При обучении ИЯ развитию подлежат психические процессы и свойства личности, актуальные для успешного усвоения ИЯ.

1) Речевой слух студентов подстраивается под звучание ИЯ. Развитие мышления направлено на осознание специфики ИЯ не только в плане выражения, но и в плане содержания, так как семантическое наполнение языковых единиц и форм отражает иную «концептуальную картину мира» [30], отличную от сложившейся в детстве в ходе усвоения родного языка; развитие мышления означает формирование и развитие аналитического, критического и творческого мышления. Развитие вербальной памяти (слуховой, зрительной, моторной), означает расширение ее объема, прочность удержания информации в кратковременной и долговременной памяти, скорость вызова образов языковых средств из постоянной памяти, особенно в ходе устного общения. Все указанные выше процессы совершенствуются с помощью специальных заданий и упражнений.

2) Наблюдательность способствует вычленению как специфических особенностей изучаемого иностранного языка по сравнению с родным (первым неродным), так и их сходства. Это, в свою очередь, способствует преодолению как межъязыковой, так и внутриязыковой интерференции на основе найденных опор в родном / первом неродном и в изучаемом языке.

3) Ответственность за ход и результаты учебной деятельности, умение работать в команде – эти черты личности развиваются в том случае, если в учебном процессе предусматривается работа студентов в небольших группах или осуществляется взаимоконтроль подготовленных совместно заданий.

4) Коммуникабельность – чрезвычайно актуальна для овладения иноязычной речью. Для ее развития необходимо научить студентов искать и обрабатывать информацию по обсуждаемой теме на ИЯ; выслушивать их ответы, не перебивая их ради коррекции ошибок, и готовить языковые средства для обсуждения вопроса заранее. Этому способствует постановка речевой задачи до начала работы над темой¹, отработка необходимых языковых средств в подготовительных упражнениях. Помимо этого, необходимо формулировать задачи таким образом, чтобы было несколько вариантов решений: с разных точек зрения и разными способами. В любом случае, преподаватель должен излагать свою позицию последним, выслушав всех студентов.

5) Познавательный интерес к культуре изучаемого языка развивается за счет слушания выступлений ученых [8], общественных деятелей, просмотра видеофильмов, посещения тематических выставок, чтения текстов о жизни и деятельности знаменитых людей, прослушивания песен и др. – все это может быть найдено в Интернете сначала преподавателем, а затем самими студентами.

6) Осознанность целей обучения иностранному языку, способам их достижения, особенностей изучаемого языка по сравнению с родным / первым неродным, результатов его изучения как текущих, так и конечных, достигается за счет применения на этапе ознакомления индуктивного способа объяснения (от анализа примеров к правилу); выполнения системы упражнений с опорой на это правило; использования для самоконтроля ключей с комментариями, особенно

¹ Темой мы называем не грамматическую форму или словосочетание, а предмет речи, т. е. о чем будем читать, слушать, говорить и / или писать.

в трудных случаях; постепенного переключения произвольного внимания с языковых средств на содержание; завершения системы речевыми заданиями на каждом занятии как в аудитории, так и дома, с самоконтролем и самооценкой результатов на речевом уровне. Таким образом увеличивается постепенно и степень самостоятельности студентов на всех этапах. Этому способствуют и упомянутые выше коммуникативные или познавательные задачи и постановка в начале занятия задачи, ради решения которой обеспечивается и этап ознакомления с новым, и этап предречевой тренировки. В конце занятия, после решения задачи полезно предложить каждому студенту определить: что нового узнал, что новое научился делать, что научился делать лучше, чем раньше.

Принципы наглядности, градации трудностей и системности.

1) Принцип наглядности часто ассоциируется с преобладанием средств зрительной наглядности (невербальной) по сравнению со слуховой (вербальной). Возможно применительно к обучению другим предметам это и допустимо, но, что касается обучения ИЯ как средству общения и познания, такое толкование неприемлемо.

Следует учитывать, что язык функционирует как в устной, так и в письменной речи и, как известно, целесообразно начинать обучение ему с устной формы, формируя сначала навыки аудирования, затем с небольшим отставанием навыки говорения, затем также навыки чтения и навыки письма.

В дальнейшем последовательность разных модальностей и их взаимосвязь зависит от соотношения звуковой и письменной форм языковых единиц, от уровня владения учащимися / студентами правилами чтения и письма и от целей усвоения новых языковых средств.

Помимо этого, следует различать языковую и неязыковую наглядность (как зрительную, так и слуховую: предметы, рисунки, схемы и т. п.; звуки музыки, работающего мотора, шум ветра, пение птиц и т. п.).

На этапе ознакомления можно использовать как языковую, так и неязыковую наглядность, чтобы точно и экономно продемонстрировать семантику слов, словоформ и смысл фраз. Подобные средства можно использовать и на этапе предречевой тренировки как опору при выполнении упражнений.

Наконец, существует ситуативная наглядность, применимая как на этапах ознакомления и тренировки, так и на этапе речевой практики,

причем ситуация может быть представлена вербально или невербально. В любом случае средства наглядности используются как опоры для решения языковых и коммуникативных задач. В этой же функции должны использоваться и примеры применения изучаемого иностранного языка при выполнении упражнений, а на этапе ознакомления – либо для иллюстрации правил, либо как материал для анализа и выведения правил самостоятельно [29; 18].

Таким образом, можно рассматривать принцип наглядности широко – как применение средств наглядности: языковой и неязыковой, зрительной, слуховой и аудиовизуальной, предметной, изобразительной или ситуативной – в качестве языковых и неязыковых опор для усвоения иностранного языка как средства общения и / или познания.

2) Принцип градации трудностей тесно связан с предыдущим. В педагогической литературе он ассоциируется с двумя правилами: «от простого к сложному» и «от легкого к трудному». Следует, однако, отметить, что эти термины не синонимичны и отражают разные характеристики учебных задач, предлагаемых учащимся (студентам).

Простота / сложность – это объективная характеристика учебных задач, определяемая как количественными, так и качественными признаками самого учебного предмета. Легкость / трудность – это субъективная характеристика учебных задач, определяемая исходным уровнем владения студентами учебным предметом, уровнем их интеллектуального развития, наличием или отсутствием фоновых знаний, опыта изучения и уже сложившихся учебных умений. Учитывая специфику учебного предмета «Иностранный язык», можно двигаться от усвоения звуков речи к словам, словосочетаниям, предложениям (фразам); при этом одни звуки окажутся объективно легче, другие – труднее для всех студентов вследствие межъязыковой или внутриязыковой интерференции. При обучении в вузе приходится учитывать сформированность навыков, достигнутую одними студентами в школе, и наличие типичных ошибок у других. То же самое касается трудностей усвоения грамматических и лексических средств, так как должна быть усвоена не только форма, но и семантика слов и словоформ и т. п. С другой стороны, важно учитывать и ожидаемый уровень усвоения: рецептивный или репродуктивный и конечные цели усвоения языковых средств: понимание смысла речевых сообщений (от краткой реплики до монолога) или построение собственных

сообщений. Это влечет за собой усложнение учебных задач, причем сложность должна увеличиваться, а трудность в каждом упражнении или задании должна быть одна¹ [17; 24].

3) Принцип системности, в отличие от традиционной интерпретации, мы связываем с тремя требованиями:

- *систематизацией языковых средств* в соответствии с трудностями их усвоения для определенных целей обучения: для выражения мыслей при говорении или письме – от содержания к форме в связи с возможностью межъязыковой интерференции (например при выборе артиклей, видовременных форм, предлогов, глаголов движения, говорения и т. п.) [2; 16; 17; 18; 21]; при обучении чтению и аудированию – от формы к содержанию в связи с возможностью внутриязыковой интерференции при распознавании семантики омонимичных языковых средств [2; 17];
- *системность этапов обучения* (ознакомления, предречевой тренировки и речевой практики);
- *системность упражнений и заданий*, обеспечивающих повторяемость языковых средств или их типов, включая речевой уровень; именно последний обеспечивает «дозревание» навыков и возможность сосредоточить произвольное внимание на содержании речи, варьирование языковых средств в зависимости от ситуации общения и совершенствование речевых умений в речи на иностранном языке.

Принцип преобладания внутренней мотивации и личностной значимости учебных задач. Как известно, нередко студенты учатся ради оценок, зачетов, экзаменов, а также ради окончания «престижного» вуза, что потом позволит получить «престижную должность в престижной фирме». Подобная мотивация, связанная с удовлетворением самолюбия или избеганием неприятностей, дает невысокие результаты, ибо за положительными оценками подчас скрывается некомпетентность. Гораздо результативнее оказывается обучение, основанное на создании внутренней мотивации, связанной с интересом студентов к самому предмету и процессу его изучения, с удовольствием от

¹ С этой точки зрения выполнение упражнения, содержащего и новую лексику, и новую грамматику, или написание контрольной работы, включающей максимальное количество трудностей, выходит за рамки разумного.

полученных знаний, умений; в этом случае действует мотивация достижений, успехов.

Созданию такой мотивации способствует личностная значимость для студентов предлагаемых им учебных задач, а в результате они сами ставят перед собой такие задачи.

С этой целью акцент должен делаться не на заучивании наизусть правил, формулировок, текстов, чтобы ответить на экзамене [19], а на исследовании примеров языковых средств в речи (в контекстах и в разных ситуациях) и выведении правил в результате анализа примеров. Тексты для аудирования и чтения целесообразно не заучивать наизусть, а анализировать их содержание, прочитывая или прослушивая их неоднократно с разными целями, стремясь понять не только факты, но и идеи авторов, его аргументы, оценить их с точки зрения новизны и важности для будущей профессиональной деятельности. Упражнения и задания также должны быть связаны с будущей профессиональной деятельностью студентов, кроме того, они должны содержать страноведческий материал, включая сведения о достижениях в области науки, искусства, решения социальных проблем, молодежных движений и т. д.; вызывать познавательный интерес не только к языковой стороне, но и к содержанию включенных в упражнения и задания речевых сообщений.

Принципы познавательной и коммуникативной активности студентов и профессиональной направленности материалов для обучения иностранному языку. Реализация первого принципа означает, что на всех этапах учебного процесса студенты должны быть вовлечены в познание нового: новых способов решения коммуникативных и познавательных задач; в деятельность познания и обмен сведениями относительно особенностей культуры стран изучаемого языка; в применение его как средства общения и познания в ситуациях, близких к будущей профессиональной деятельности. Коммуникативная и познавательная активность студентов, изучающих иностранный язык как новый, может начинаться с первых дней, когда они учатся пользоваться формулами вежливости, разными типами вопросов и другими типами реплик¹. На более позднем уровне студенты

¹ Британские преподаватели английского языка как иностранного говорят, что студенты должны быть вовлечены интеллектуально, эмоционально и физически в общение с самых первых дней изучения языка: пусть все студенты познакомятся друг с другом; пройдут по улице, узнавая, как пройти в музей, театр, библиотеку и т. п.

могут использовать владение изучаемым иностранным языком для получения профессионально важной информации. С этой целью целесообразно учить их искать такую информацию в Интернете; создавать банк данных по интересующим их вопросам; готовиться к презентации собственных сообщений, основанных на этих данных; обсуждать сообщения друг друга в группе [4; 5; 8].

Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей студентов. Речь идет о так называемом студенческом возрасте и о специфике интересов студентов, способностей и готовности к общению на иностранном языке с его носителями.

1) «Студенческим» называют возраст с 18 до 25 лет, который характеризуется высоким уровнем развития интеллекта, логической памяти, достаточным опытом изучения как теоретических предметов, так и иностранного языка, развитой речью на родном языке и достаточным запасом приемов усвоения иностранного языка, пониманием важности владения им для получения профессиональных знаний из иноязычных источников [1]. В то же время они отличаются друг от друга направленностью интересов, разными уровнями способностей и готовности к общению на иностранном языке. Более того, они по-разному оценивают свои достижения и возможности: занижая или завышая их.

2) У некоторых студентов уже бывает сформирован индивидуальный стиль деятельности учения¹, другим это предстоит в ходе обучения в вузе, поэтому задача преподавателей состоит в том, чтобы помочь им выработать такой стиль, учитывая свои психологические особенности [11; 2]. Это поможет студентам в дальнейшем создать свой собственный стиль профессиональной деятельности, предполагающий готовность к самоуправлению и к самосовершенствованию. С этой целью в учебном процессе по ИЯ можно использовать обучающие программы, реализуемые через компьютер, с заложенным в него блоком индивидуализации [2]. Это чрезвычайно важно при подготовке к таким профессиям, которые требуют умения учитывать меняющуюся ситуацию и предполагают способность находить решение в нештатных ситуациях. Кроме того, выработка индивидуального стиля учения будет способствовать успешному усвоению и других иностранных языков и пользованию ими как новыми средствами общения и познания.

Автор надеется, что изложенные в статье результаты исследований, выполненных в основном в МГЛУ, вызовут интерес у читателей.

¹ Термин наш. – И. П. [17].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания // Избранные психологические труды : в 2 т. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 1. – С. 16–178.
2. *Багрова А. Н.* Проблемы использования ТСО на базе ЭВМ в курсе иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук. – М., 1989. – 207 с.
3. *Багрова А. Н., Павлова И. П.* Коммуникативная направленность правил как одно из требований к современным учебникам иностранного языка, – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2010. – С. 63–75. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 3 (582). Серия Педагогические науки).
4. *Базанова Е. М.* Методика обучения профессиональному иноязычному общению с применением интернет-технологий (магистратура, неязыковой вуз) : дис. ... канд. пед. наук. – М. : МГЛУ, 2013. – 293 с.
5. *Болдова Т. А.* Обучение студентов старших курсов иностранному языку на основе использования электронных гипертекстов (немецкий язык, языковой вуз) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2014. – 53 с.
6. *Вербицкий А. А.* Компетентностный подход и теория контекстного обучения. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
7. *Гальскова Н. Д., Гез Н. И.* Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика : учебное пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз высш. учебн. заведений. – М. : ИЦ «Академия», 2004. – 336 с.
8. *Евдокимова М. Г.* Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникационной технологии (технический вуз, английский язык) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2007. – 49 с.
9. *Еналиева Т. М.* Теоретическое и экспериментальное обоснование методики обучения письменному выражению мыслей на I курсе языкового вуза (английский язык) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – МГЛУ, 1979. – 23 с.
10. *Зимняя И. А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М. : Просвещение, 1978. – 159 с.
11. *Климов Е. А.* Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. – Казань : Каз. гос. универ., 1969. – 278 с.
12. *Колкер Я. М.* Теоретическое обоснование последовательности обучения письменному выражению мыслей на иностранном языке (англ. яз., яз. вуз) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1979. – 34 с.
13. *Коряковцева Н. Ф.* Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии : учебн. пособие для студ. лингв. факт. высш. учебн. заведений. – М. : Изд. Центр «Академия», 2010. – М., 192 с.
14. *Леонтьев А. А.* Управление усвоением иностранного языка / ИЯВШ. – № 2. – М. : Просвещение, 1975. – С. 83–87.

15. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, контроль / Совет Европы. – Страсбург, СИР, 2003 ; М. : МГЛУ, 2003.
16. Павлова И. П. Методика работы над лексикой английского языка с применением программированных пособий (на II курсе языкового вуза) : дис. ... канд. пед. наук – М., 1970. – 217 с.
17. Павлова И. П. Обучающие программы в самостоятельной работе студентов по иностранному языку : дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1992. – 438 с.
18. Павлова И. П. Грамматика языка и грамматика речи // Актуальные вопросы теории и методики преподавания иностранных языков. – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2012. – С. 96–108. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 3 (636). Серия Педагогические науки.)
19. Павлова И. П. Традиции и новации в методике обучения иностранным языкам: что есть что? // Научно-методические основы формирования инновационной системы языковой подготовки в неязыковом вузе. – М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. – С. 44–61. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 12 (698). Серия Педагогические науки.)
20. Павлова И. П. Как сделать аутентичный текст доступным для студентов // Программно-методическое обеспечение профессионально ориентированной подготовки по иностранному языку в нелингвистическом вузе. – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2015. – С. 152–167. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 14 (725). Серия Педагогические науки.)
21. Папкович Н. Л. Методика работы над лексикой при обучении монологической устной речи в языковом вузе (английский язык) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1970. – 24 с.
22. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с. (Библиотека учителя иностранного языка.)
23. Пономарев Я. А. Роль непосредственного общения в решении задач, требующих творческого подхода // Проблема общения в психологии. – М. : Наука, 1981. – С. 79–91.
24. Салистра И. Д. Очерки методов обучения иностранным языкам. Система упражнений и система занятий. – М. : Высшая школа, 2008. – 252 с.
25. Устинова Е. С. Теоретическое обоснование реализации сознательного подхода к обучению взрослых на начальном этапе интенсивного курса : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1979. – 24 с.
26. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования и науки РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : mon.gov.ru/dok/fgos
27. Фридман Л. М. Психологический анализ задач. Сообщение III: основные свойства и виды задач // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – № 1. – М. : Педагогика, 1971. – С. 9–14.

28. *Халеева И. И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. – М. : Высшая школа, 1989. – 238 с.
29. *Цветкова З. М.* О преподавании иностранных языков в средней школе. – М. : АПН РСФСР, 1949. – 32 с.
30. *Щукин А. Н.* Обучение иностранным языкам: теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студентов. – 3-е изд. – М. : Филоматис, 2007. – 480 с.
31. *Яроцкая Л. В.* Экспериментальное исследование учебной ценности алгоритмов при обучении пассивной грамматике : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1993. – 20 с.
32. *Яроцкая Л. В.* Лингводидактические основы интернационализации профессиональной подготовки специалиста (иностранный язык, неязыковой вуз) : дис. ... д-ра пед. наук. – МГЛУ. – М., 2013. – 454 с.
33. *Lado R.* Language Teachings: a Scientific Approach. – NY : McGraw Hill, Inc., 1964. – 239 p.
34. *Littlewood W.* «Autonomy»: an anatomy and a framework. What every teacher should know? // System. – Vol. 24. № 4. – Hong Kong, 1996. – P. 427–436.
35. *Oxford R. L.* Language learning strategies. – NY : Newbury House, 1990. – 342 p.
36. *Rogers C.* Freedom to Learn for the 80's. – Columbus : Ch. E. Merrill Publ. Company. A Bell and Howell Company, 1984. – 312 p.
37. *Skinner B. F.* Verbal Behavior. – NY : Appleton–Century–Crofts, Inc., 1987. – 480 p.
38. *West M.* Learning to Read a foreign Language. – Lnd. : Longmans, 1941. – 100 p.
39. *West M.* Teaching English in Difficult Circumstances – Lnd. : Longmans, 1960. – 138 p.
40. *Widdowson H. G.* Teaching Language as Communication. – Oxf. : OUP, 1978. – 168 p.

УДК 378.147

И. А. Гусейнова

доцент, доктор филологических наук;

профессор кафедры немецкого языка переводческого факультета МГЛУ

e-mail: ginnap@mail.ru

ПРОГРАММЫ ВКЛЮЧЕННОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена проблеме подготовки инновационных кадров в соответствии с мировыми стандартами, с одной стороны, и с продвижением русского образования и русского языка – с другой. Особое внимание уделяется возможностям применения включенного обучения в условиях межкультурного взаимодействия. Автор выделяет основные параметры включенного обучения, которые обеспечивают его качество в условиях глобализма.

Ключевые слова: включенное обучение; программа включенного обучения; интенсивность обучения; естественность обучения; научность; мотивированность; вариативность; профессионализация.

I. A. Guseynova

MSLU, Doctor of Philology; Associate Professor;

Professor of the Faculty of Translation and Interpretation

e-mail: ginnap@mail.ru

INCLUSIVE LEARNING PROGRAMS IN THE SYSTEM OF FOREIGN LANGUAGE VOCATIONAL TRAINING

The article considers innovative approaches to training linguistics students in compliance with international standards, on the one hand, and with regard to promoting Russian education and the Russian language, on the other hand. Special emphasis is placed on the potential of inclusive learning in cross-cultural interaction. The author focuses on those parameters of inclusive learning that prove to be relevant in the context of globalization.

Key words: inclusive learning; inclusive learning program; intensive learning; natural environment learning; vocational training; scientific approach; motivation; variety.

Развитие межвузовского и международного сетевого сотрудничества сопровождается расширением спектра предоставляемых образовательных услуг – как в процессе реализации контактного (межличностного), так и дистанционного (компьютерно-опосредованного) обучения. Современные отечественные и зарубежные вузы направлены на:

- разработку эффективных образовательных программ, обеспечивающих качественную подготовку национальных инновационных кадров;
- создание обучающимся условий для своевременного качественного усвоения содержания образовательных программ;
- обеспечение повышения квалификации профессорско-преподавательскому составу на регулярной основе;
- модернизацию материально-технической базы и информационных ресурсов в соответствии с целями и задачами вуза, а также с учетом потребностей обучающихся.

Несмотря на тот факт, что упомянутые задачи взаимосвязаны, особое внимание следует уделить вопросам освоения иностранных языков в рамках реализации программ включенного обучения применительно к неязыковым специальностям.

Преподавание и изучение иностранного языка в неязыковом вузе, безусловно, отличается от процесса обучения в языковом вузе в силу различного целеполагания. В неязыковом вузе перед преподавателями стоит задача профессионального обучения иностранному языку. Обучающиеся должны:

- **знать** основы своей будущей профессии;
- **владеть** навыками устной и письменной речи, необходимыми для осуществления коммуникации в профессиональной среде;
- **уметь** применять свои профессиональные знания на иностранном языке в условиях межкультурного взаимодействия.

Профессиональная подготовка в области изучения иностранных языков и культур в неязыковом вузе предполагает усвоение отраслевого знания через призму изучаемого языка. В процессе овладения новым материалом обучающиеся сталкиваются с тернарной проблемой. Во-первых, студенты должны овладеть отраслевым знанием на родном языке. Во-вторых, усвоить коммуникативную сторону изучаемого иностранного языка. В-третьих, в условиях реального взаимодействия избежать языковых и коммуникативных ошибок, затрудняющих осуществление профессионального общения в условиях межкультурной коммуникации. Подобный комплекс задач требует всестороннего рассмотрения, заключающегося в одновременном или последовательном применении трех образовательных технологий, основанных на инновационном подходе, включающем элементы компетентностного,

деятельностного и институционального подходов к формированию иноязычной коммуникативной компетенции при изучении специальных языков. В данном случае речь идет:

- а) об использовании очного формата в обучении (аудиторные занятия в языковых группах не более 12–15 человек);
- б) о применении информационно-образовательных ресурсов, базирующихся на технологиях дистанционного обучения;
- в) о внедрении программ включенного обучения (стажировки, летние курсы, семинарские занятия и мастер-классы).

Для реализации поставленной задачи, помимо традиционных аудиторных занятий, самостоятельной работы и практик, отраженных в учебных планах и в рабочих программах дисциплин, в вузах разрабатываются *программы включенного обучения*. Остановимся на них подробнее.

История включенного обучения показывает, что в 1960-е гг. программы этого обучения были предусмотрены для иностранных студентов, которые проходили пяти- или десятимесячную стажировку в российском (советском) вузе. Цель первых и последующих программ включенного обучения заключалась в том, чтобы усилить практические навыки владения иностранным (русским) языком, а также ближе познакомиться с культурой и экономикой страны изучаемого языка. В результате реализации программ данного типа обучения количество иностранных студентов значительно возросло. Изначально они проходили обучение преимущественно в московских вузах, а в начале 1970-х гг. площадками такого типа обучения стали и ведущие региональные вузы. Приведем некоторые статистические данные применительно к иностранным студентам, изучавшим русский язык: «В 1983 г. полный курс проходили около 2000 иностранных студентов-русистов ... включенное обучение проходили около 5000 студентов» [1, с. 53].

Анализ сайтов российских вузов, выделенных нами методом сплошной выборки, показывает примерно одинаковую картину в части, касающейся формирования программ включенного обучения.

Во-первых, вузы, занимающиеся разработкой и продвижением подобных программ, прежде всего ориентируются на международное сотрудничество; при этом под включенным обучением понимается преимущественно программа студенческого обмена, т. е. временного направления студента в зарубежное высшее учебное заведение

с целью формирования компетенций (часть компетенций), предусмотренных основной образовательной программой [2]. Предполагается, что обучающимся предоставляется возможность получения знаний о языке и пользовании языком в профессиональных целях в течение одного или двух семестров в стране изучаемого языка, посетив зарубежный вуз-партнер или приняв участие в программах летних курсов и летних школ.

Во-вторых, программы включенного обучения являются составной частью национальной системы подготовки по специальности [3]. Однако в подобных случаях обучающиеся нередко осваивают коммуникативную сторону языка, предполагающую реализацию социокультурного взаимодействия в повседневных коммуникативно-практических ситуациях. Подобные знания, безусловно, способствуют повышению уровня сформированности межкультурной компетенции обучающегося, реализующейся в «жанрах фатического контактного разговора» [5, с. 3], например в светской беседе или разговоре, но не служит его подготовке к участию в интеллектуальной беседе, связанной с применением специальной лексики и терминологии.

В-третьих, программы включенного обучения являются разновидностью краткосрочного обучения, направленного:

а) на формирование профессионального владения иностранным языком в условиях межкультурного общения;

б) на расширение кругозора, связанного с освоением инновационных технологий, разрабатываемых и внедряемых в стране изучаемого языка;

в) на интенсивную практику иностранного языка в профессиональной и профессионально ориентированной типах среды. Данный тип обучения поддерживается на институциональном уровне, регулируется международными соглашениями, протоколами встреч и т. п. Это обстоятельство дает вузу возможность предусмотреть стажировку обучающихся в отраслевой области, обеспечивая знакомство с организацией производства за рубежом, технологическими процессами, реализуемыми в стране изучаемого языка, что позволит молодым специалистам избежать вполне справедливых упреков со стороны работодателей, а вузам – критики в свой адрес, связанной с отсутствием практических знаний у выпускников.

В-четвертых, программы включенного обучения строятся на основе учебных планов, разрабатываемых российским вузом, и на поиске

соответствий наименований дисциплин и зачетных единиц в учебных планах вуза-партнера. Конкретные требования, предъявляемые к обучающимся, согласовываются вузами-партнерами или оформляются в виде индивидуального плана обучения.

В-пятых, программы включенного обучения формируются на разных образовательных уровнях и формируются как бакалаврские и магистерские программы включенного обучения. Важно отметить, что данный формат может также применяться и для профессорско-преподавательского состава при обучении в аспирантуре, а также в рамках повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Возникает вопрос: чем можно объяснить возросшую популярность программ включенного обучения. Мы полагаем, что интерес к данному типу программ обусловлен, прежде всего, требованиями межкультурного взаимодействия, обеспечить которые может ряд ключевых параметров включенного обучения, а именно:

- **интенсивность** обучения, которая осуществляется путем комбинирования различных семиотических кодов, используемых на радио, телевидении, в традиционных печатных СМИ, новых СМИ, в том числе Интернете, транслируемых различными источниками информации, представленными в стране изучаемого языка;
- **естественность** обучения, которая достигается благодаря возможности культурно-речевой адаптации обучающегося в стране изучаемого языка, а также ежедневному восприятию и усвоению правил и норм, характерных для конкретного иностранного языка, разделяемых всеми членами данного этносоциума;
- **профессионализация**, реализуемая в процессе освоения нового содержания, современных технологий, производственных условий, подходов к отраслевому знанию и т. п., через иностранный язык;
- **научность**, достигаемая в процессе обмена опытом во время научно-практических конференций, семинаров, совещаний, обсуждения учебных планов и программ;
- **мотивированность**, реализуемая в результате кропотливой работы с обучающимися и профессорско-преподавательским составом вузов, а также благодаря тому обстоятельству, что

«знакомый учащимся языковой материал оценивается как новая ступень в изучении языка, а не как повторение и тренировка известного, что само по себе важно, так как повышает заинтересованность и усиливает мотивацию обучения» [7, с. 54];

- **популярность**, обеспечиваемая внедрением эколого-социального подхода [1]¹ в образовательное пространство;
- **коммуникативность** [6], обеспечиваемая постоянным контактом обучающихся с носителями языка, а также погруженностью в различные ситуации и условия межкультурного общения;
- **вариативность**, достигаемая за счет возможности расширения и программы включенного обучения дополнительными курсами, представляющими интерес для обучающихся иностранному языку.

В настоящее время с учетом перечисленных характеристик обучения осуществляются крупные международные проекты, поддерживаемые в России и за ее пределами и предусматривающие академическую мобильность как студентов, так и преподавателей.

Подводя итоги, подчеркнем, что **программы включенного обучения**:

- широко используются в русскоязычном образовательном пространстве, начиная с 60-х гг. XX в.;
- развиваются как модель академического сотрудничества в современных международных образовательных проектах;
- интенсивно внедряются в международные образовательные практики;
- способствуют популяризации русского языка как иностранного и, как следствие, повышают интерес к российскому образованию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Борисова А. И., Митрофанова О. Д., Сурмонина Р. С. Включенное обучение – новый тип обучения иностранных студентов-русистов. Методика // Русский язык за рубежом. – М. : Русский язык, 1983. – № 4. – С. 52–55.

¹ Под эколого-социальным подходом мы понимаем формирование социально-культурной среды, обеспечивающей равные возможности и ответственность за практические действия для различных национально-языковых сообществ, через освоение лингвистического пространства. О значении применения данного подхода в образовательном процессе см. подробнее в [4, с. 28].

2. Включенное обучение // СПбГАСУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.spbgasu.ru/Mejdunarodnaya_deyatelnost/Mejdunarodnye_studenchieskie_obmeny/Vklyuchennoe_obuchenie/ (дата обращения: 19.06.2015).
3. Высшее образование в Санкт-Петербурге // Портал системы высшего профессионального образования Санкт-Петербурга [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://study.spb.ru/mezhdunarodnaya-deyatelnost/vkluchennoe.html> (дата обращения: 19.06.2015).
4. *Гусейнова И. А.* Подготовка инновационных кадров: эколого-социальный подход // Научно-методические основы формирования инновационной системы языковой подготовки в неязыковом вузе. – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. – 166 с. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 12 (698). Сер. Педагогические науки).
5. *Косова К. И.* Социокультурная обусловленность эволюции фатической коммуникации в англоязычной лингвокультуре : автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград : ВолГУ, 2016. – 26 с.
6. *Митрофанова О. Д., Костомаров В. Г. и др.* Методика преподавания русского языка как иностранного. – М. : Русский язык, 1990. – 270 с.
7. *Рассудова О. П.* Способы активизации пассивного владения языком // Краткосрочное обучение русскому языку иностранцев: Формы и методы. – М. : Русский язык, 1983. – С. 96–97.

УДК 37.011.33:81

Н. П. Хомякова, Е. Л. Туницкая

Хомякова Н. П., доктор педагогических наук,
проф. МГИМО (У) МИД России; e-mail: khomiakova4340@gmail.com

Тунцкая Е. Л., доктор филологических наук, профессор,
заведующая кафедрой романских языков МПФ ВАВТ; e-mail: thon@list.ru

ОПЫТ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗОВ КОНКРЕТНОГО ПРОФИЛЯ В РАЗРАБОТКЕ ПРОГРАММЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье раскрывается опыт сотрудничества преподавателей двух вузов – Академии внешней торговли Минэкономразвития и Московского государственного института международных отношений (У) МИД России – по созданию межвузовской Программы иноязычной подготовки студентов-юристов в области международного права (международное экономическое право и правовое регулирование внешнеэкономических связей). Разработчики Программы опираются на достижения психолого-педагогических учений – теорию контекстного обучения, лингводидактику обучения иностранному языку специальности.

Ключевые слова: сотрудничество неязыковых вузов; программа иноязычной подготовки студентов-юристов; ФГОС третьего поколения; универсальные компетенции.

N. P. Khomiakova, E. L. Tounitskaya

Khomiakova N. P., Doctor of Pedagogy,
Professor at Moscow State University of Foreign Relations, MFA of Russia;
e-mail: khomiakova4340@gmail.com

Tounitskaya E. L., Doctor of Philology, Professor, Head of the Department
of Romance languages in All-Russia Academy of Foreign Trade;
e-mail: thon@list.ru

EXPERIENCE OF COOPERATION OF SIMILAR PROFILE NON-LINGUISTICS HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN CREATING AN INTER-UNIVERSITY CURRICULUM OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING

The article sums up the experience of cooperation of the Russian Foreign Trade Academy and Moscow State University of International Relations in creating an Inter-university curriculum of foreign language training for law students, majoring in two close spheres of international law. The authors of the curriculum proceed from achievements in Psychology and Language Pedagogy, namely Theory of contextual teaching and learning and Pedagogy of language teaching and learning for specific purposes.

Key words: cooperation of non-linguistics higher educational institutions; curriculum of foreign language training for law-students; 3rd generation RF standards for higher vocational education; universal competences.

В настоящей статье отражен опыт совместной работы преподавателей, представляющих Всероссийскую академию внешней торговли (ВАВТ) и Московский государственный институт международных отношений (У) МИД России по созданию межвузовской Программы иноязычной подготовки студентов-юристов, будущих специалистов в области двух близких профессий по международному праву:

- международному экономическому праву (40.03.01);
- правовому регулированию внешнеэкономических связей (40.04.01).

Целесообразность создания такой Программы обусловлена тем, что в последние десятилетия под влиянием новой – компетентностной образовательной – парадигмы в рамках общей теории обучения иностранным языкам были заложены основы иноязычного профессионально ориентированного образования. В формате широкомасштабных научных поисков и практической учебной деятельности были конкретизированы цели обучения иностранному языку нефилологов, выдвинуты новые подходы, характеризующие этот процесс, пересмотрены компоненты его структурного содержания [7; 9; 10; 14; 16; 18].

Модернизация и реформирование образовательного процесса в рассматриваемой сфере, инициированные установками государственных образовательных стандартов (ФГОС) третьего поколения, продолжаются и сегодня. Ведущей установкой данного директивного документа является реформатирование вузами основных профессиональных образовательных программ в направлении достижения объективно измеримых конкретных результатов обучения (заданных свойств). Планируемые показатели подготовки выпускников высшей школы должны стать основной целью реализации образовательной программы, критерием эффективного учебного процесса, успешности участия в нем студента. Они охватывают:

- перечень трудовых функций и качеств, позволяющих судить о степени соответствия выпускника требованиям, предъявляемым рынком труда к молодому специалисту;
- нормативные индикаторы – конкретные умения, компетенции, свидетельствующие о направленности формируемых способностей;

- валидные контрольно-оценочные инструменты, обеспечивающие в балльно-рейтинговом выражении точное и надежное измерение достигнутого образовательного результата, что отвечает, по большому счету, принципу экономики языка, выдвинутого мировой научной мыслью [10].

Одновременно ФГОС нового поколения ставят задачу воспитания активной, самостоятельной, творческой личности студента, стремящейся к непрерывности образования и самообразования с целью наращивания личностного, общекультурного и профессионального потенциала. Они нацеливают вузы на развитие креативности и коммуникативности будущего профессионала, его способности работать самостоятельно с большим массивом данных, развитие у него навыков оценки собственных действий, коммуникативного поведения. Такие качества позволят выпускникам российских вузов обрести должную конкурентоспособность перед лицом вызовов современного мира, находящегося на информационной стадии развития, характеризующегося всё новыми технологиями и формами производства [1; 3; 5; 6; 17].

Разрабатываемые вузами компетентностные модели своих выпускников включают в качестве интегративного компонента иноязычную коммуникативную способность, которая определяется лингводидактиками как межкультурная иноязычная профессиональная компетенция [18; 16; 2]. Ее эффективное формирование в свете установок ФГОС третьего поколения логически предполагает необходимость:

- дальнейшего углубления профессиональной ориентации дисциплины «Иностранный язык» в соответствии с контекстами деятельности данной категории работников;
- конкретизации компонентного состава иноязычной коммуникативной компетенции таких работников;
- усиления коммуникативно-функциональной направленности обучения различным видам речевой деятельности (устному и письменному профессиональному обучению, различным видам аудирования и чтения, специальному переводу) в связи с их поэтапной приоритетностью;
- внедрения в учебный процесс педагогических технологий, обеспечивающих формирование и контроль сформированности комплексных коммуникативных умений.

Сотрудничество вузов в контексте продвижения вышеуказанных приоритетных задач приобретает исключительную значимость.

В нашем случае, это сотрудничество позволило прежде всего выявить явную противоречивость программных требований курсов иностранного языка для студентов близких профессий, для которых предметное содержание теоретических дисциплин задается практически единым контекстом научного знания. Что же касается иноязычной подготовки этих студентов, она осуществляется на основе моделей, различающихся по таким принципиальным маркерам организации учебного процесса, как его ведущая и поэтапная целенаправленность, соотношение общего и специального языков на каждом этапе обучения, используемые технологии.

Принципально важно, что обучение иностранному языку в ВАВТ сфокусировано на формировании умений профессионального общения. Курс иностранного языка специальности начинается в 5-м семестре, причем отводимое на него аудиторное время распределяется в равном соотношении с курсом общего языка. 7 и 8-й семестры – итоговые на бакалаврском уровне, олицетворяют этап специализации – как собственно профессиональной, так и иноязычной подготовки, которая достигает своей полноты в магистратуре¹. Среди используемых технологий доминируют проблемные: анализ кейсов, решение проблемных ситуаций, деловые игры.

В МГИМО(У) доминирует лингвистическая модель обучения иностранным языкам применительно к студентам всех категорий, которая предусматривает приоритетное овладение общим языком, использование общественно-политического перевода в качестве ведущей педагогической технологии и формы контроля сформированности коммуникативных умений. Проблемные задания практикуются лишь отдельными преподавателями.

В свете выявленных контрастных концептуальных позиций стало очевидно, что лишь объединение усилий на межвузовском уровне позволит в широком образовательном контексте осмыслить и зафиксировать положительный учебный опыт, отбросить отрицательный, координируя условия и требования иноязычной подготовки студентов родственных вузов.

Особо подчеркнем, что создание четких стандартов, регулирующих содержание курса иностранного языка для каждого конкретного целевого контингента студентов, встает со всей остротой для условий

¹ См. подробнее нашу статью [16].

обучения иностранному языку в формате университета. Кафедры иностранных языков таких крупных учебных заведений обслуживают одновременно, как правило, несколько факультетов и, соответственно, участвуют в подготовке специалистов разных категорий, например преподаватели одной и той же кафедры могут одновременно работать в группах нефилологов (юристов, экономистов, менеджеров) и в группах филологов-переводчиков, в силу чего в их сознании происходит смешивание установок, которыми следует руководствоваться по отношению к конкретному контингенту обучающихся. Указанные факты и соображения побудили нас прибегнуть к таким формам межвузовского сотрудничества, как взаимное ознакомление преподавателей двух вузов с используемыми в учебном процессе материалами (учебниками, пособиями), новыми программно-установочными документами, взаимное посещение уроков и экзаменов с их последующим глубоким анализом.

Отдельно остановимся на взаимодействии преподавателей родственных вузов в связи с проведением деловых игр, а также ежегодной научной конференцией франкоговорящих студентов.

Подготовка обучающихся к деловой игре осуществляется одновременно под руководством преподавателей соответствующих вузов (изучение сценария, овладение новой терминологической лексикой, распределение ролей), а также на основе широкого сотрудничества преподавателей иностранного языка и преподавателей-юристов, в том числе зарубежных (подборка информативной документации, разработка «сценария», итоговая оценка проведенного мероприятия). Методологическая основа данной комплексной технологии обучения, которая раскрывает организационно-педагогическую, руководящую деятельность преподавателей в процессе ее использования, была разработана Е. Л. Туницкой [12]. Тематическая направленность деловых игр, практикуемых в работе с будущими юристами-международниками указанного профиля, сводится к нижеследующей: регулирование имущественных товарно-денежных отношений (купли-продажи, поставок, мены, оказания различных услуг); вопросы международной подсудности, коллизионное регулирование основных международных договоров, международный коммерческий арбитраж и т. п.

Говоря о научной студенческой конференции франкоговорящих студентов, отметим, что она ежегодно проводится в ВАВТ под

непосредственным руководством профессора Е. Л. Туницкой и объединяет ряд ведущих вузов Москвы – ВАВТ, МГИМО (У) МИД РФ, Финансовый университет при Правительстве РФ, Высшую школу экономики. В ней принимают участие также зарубежные специалисты (юристы). Проблематика конференции всегда отвечает вызовам эпохи, например: «Актуальные проблемы европейской экономической интеграции и российско-европейского сотрудничества» (2013 г.); «Россия зовет» (2014 г.); «Мир и Россия: регионализм в условиях глобализации» (2015 г.). Доклады выступающих публикуются в специальных сборниках. Указанные факторы позволяют утверждать, что данная конференция представляет собой важную межвузовскую платформу подготовки специалистов ряда близких профессий.

Наблюдения за коммуникативным поведением студентов, участвующих в данном форуме, убеждают в том, что он способствует совершенствованию умений самостоятельной творческой деятельности, профессионального общения, публичных выступлений, на значимость развития которых указывают ФГОС третьего поколения [3]. Эти умения олицетворяют вид речевой деятельности, который рассматривается лингводидактами как наиболее трудоемкий, в силу того, что он сопряжен в наибольшей степени, по сравнению с другими, с выявлением потребностей и мотивов определенного контингента обучающихся к самовыражению в профессиональной среде, с достаточной высокой сформированностью лингвистических компетенций [14].

Однако, по убеждению преподавателей вузов – участников форума, именно устное профессиональное общение должно выступать приоритетным видом речевой деятельности на завершающем этапе обучения в вузе, когда его выпускники обретают необходимые лингвистические и профессиональные ресурсы, т. е. достаточную зрелость, характеризующую выпускника вуза. Указанный фактор обеспечивает должную мотивированность конкретных коммуникативных актов и выступает предпосылкой эффективного устного общения.

Многолетнее сотрудничество сделало нас единомышленниками в понимании сущности образовательного процесса по овладению иностранным языком нефилологами. Мы пришли к заключению о целесообразности с государственной точки зрения представить наши позиции, опосредованные опытом учебной деятельности, в форме программы-концепции иноязычной подготовки будущих юристов,

специализирующихся в области международного экономического права и правового регулирования внешнеэкономических связей (иностранный язык первый, очная форма обучения).

Программа разрабатывается с опорой на ряд директивных документов федерального и международного уровней [3; 6; 8; 9; 12; 13], а также на рациональные положения рабочих программ родственных вузов. Она будет включать общую часть, раскрывающую сущность предмета «Иностранный язык» в вузах нелингвистических специальностей (раздел I), его цели, подходы, принципы, содержание и технологии обучения (раздел II), требования государственных экзаменов на бакалаврском и магистерском уровнях (раздел III), а также специализированные программы по английскому, французскому и немецкому языкам.

Выдвигаемый начальный постулат программы содержит указание на то, что курс иностранного языка для юристов-международников рассматриваемого профиля, как одной из категорий обучающихся в вузах нефилологических специальностей, характеризуется сочетанием социокультурной и профессионально-деловой ориентации межкультурной коммуникации. Он сфокусирован на овладении ее последней составляющей, которая включает нижеследующий перечень базовых умений и способностей:

- 1) умения межкультурного делового и научного взаимодействия, среди которых:
 - умения вступить в деловой контакт с зарубежными партнерами, обсудить условия планируемого договора;
 - навыки и умения составлять определенные юридические документы;
 - умение вести деловую переписку по широкому тематическому спектру на иностранном языке;
 - умения реферирования научной иностранной литературы, написания профессиональных эссе, выпускной исследовательской работы;
- 2) умения получать, хранить, перерабатывать информацию, овладевая навыками работы с компьютером как средством управления информационными потоками; умения работать с информацией в глобальных компьютерных сетях;
- 3) культуру профессионального мышления, сопряженную со способностями: анализировать и обобщать воспринимаемую информацию;

логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь; анализировать социально значимые проблемы и процессы; юридически правильно квалифицировать факты и обстоятельства; толковать различные правовые акты; изучить и творчески осмыслить зарубежный опыт в области внешнеэкономической деятельности;

4) культуру поведения, готовность к сотрудничеству с коллегами, к работе в команде.

Базовые постулаты программы во многом опираются на концепцию, развиваемую А. А. Вербицким и Н. П. Хомяковой [2], которая восходит к теории компетентностного контекстного обучения и воспитания (А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников, Т. Д. Дубовицкая).

Согласно концепции А. А. Вербицкого и Н. П. Хомяковой, обучение иностранному языку студентов лингвистических специальностей составляет особый раздел общей теории обучения иностранным языкам – речь идет о *лингводидактике обучения иностранному языку специальности*. Данная научная область характеризуется собственными базовыми категориями: целями, принципами, подходами, содержанием образовательного процесса. Ведущая стратегическая цель иноязычной подготовки студентов-нефилологов связывается с формированием определенной совокупности черт (в зависимости от условий обучения) вторичной коммуникативной профессиональной личности. Выдвижение данного концепта обусловлено новым этапом развития антропоцентрической лингвистики, являющимся логическим продолжением учения о языковой личности, вторичной языковой личности, коммуникативной личности, коммуникативной / языковой профессиональной личности [2].

Вторичная коммуникативная профессиональная личность определяется Н. П. Хомяковой как «коммуникативно-деятельностная, профессионально обусловленная личность, овладевшая / овладевающая языком определенной профессии своего и иного социума, чье коммуникативное сознание следует рассматривать как бикультурное, поскольку оно охватывает совокупность норм, установок, поведенческих реакций, правил общения данного и иного социума и регулирует ее вербальное и невербальное поведение в данном и ином социуме» [2, с. 80].

В межвузовскую программу включены также в полном объеме базовые принципы, присущие новой области лингводидактики. Данные принципы рассматривались в ряде публикаций Н. П. Хомяковой

(например, [16]). В настоящей статье представлен последний переосмысленный ею вариант перечня инновационных общедидактических и собственно методических принципов, отражающих специфику контекстов учебной деятельности студентов-нефилологов, овладевающих иностранным языком (см. табл. 1). Совместно с целями обучения, они составляют дидактический контур рассматриваемого образовательного процесса.

Раскрывая опыт сотрудничества двух вузов по созданию – в свете ФГОС третьего поколения – межвузовской Программы иноязычной подготовки студентов конкретных специальностей, мы остановимся более подробно на психолого-дидактической сущности принципа межпредметности.

Межпредметность участвует в формировании метапредметных умений, которые рассматриваются стандартами нового поколения как освоенные обучающимися способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях. Речь идет о формировании у выпускников вузов способности выполнять важнейшие регулятивные универсальные действия [3; 6].

Межпредметность и метапредметность обеспечивают интеграцию совокупности когнитивного, социального и рефлексивного опыта, характеризующего компетенцию. Соответствующие компетенции обуславливают способность человека устанавливать связь между знаниями и ситуацией и на этой основе сознательно преобразовывать действительность. Они являются результатом интегративных процессов регуляции мышления, деятельности и поведения. В их формирование возможно только в адекватной их сущности системе. Таковой, с точки зрения многих ученых, является компетентностно-контекстная концепция образовательного процесса, которая предполагает включение обучающегося в трехмерную учебно-познавательную деятельность – предметную, социальную и рефлексивную: она полностью применима и к сфере иноязычного профессионального образования.

Развивая эту линию рассуждения, подчеркнем прежде всего тот факт, что разработка вузами компетентностных моделей специалистов соответствующего профиля обязывает поставить вопрос о необходимости формирования одновременно метапредметных умений, обусловленных конкретной предметной областью.

**Инновационные принципы, характеризующие лингводидактику обучения
иностранному языку специальности**

№	Принципы	Квалификация	Направленность
1.	Принцип последовательного учета контекстов профессиональной деятельности какой-либо категории специалистов в процессе их иноязычной подготовки	Общедидактический принцип	Создание лингвопрофессионального пространства, обеспечение интегративной целостности профессиональных и иноязычных компетенций
2.	Принцип межпредметной координации содержания обучения / межпредметности	Общедидактический принцип	1) Тесное взаимодействие преподавателей ИЯ и преподавателей профессиональных дисциплин 2) Координация содержания курса специального языка с содержанием изучаемых профессиональных дисциплин
3.	Принцип специализации/профилизации	Общедидактический принцип	Профильная дифференциация подготовки специалистов в рамках одной профессии на 4-м курсе и в магистратуре
4.	Принцип проблемности содержания обучения и его развертывания в образовательном процессе	Общедидактический принцип	Развитие профессионального творческого и критического мышления, а также аргументативности, автономии, рефлексии, профессиональной мотивации
5.	Принцип коммуникативной направленности обучения	Собственно методический принцип	Формирование готовности личности к овладению новой культурной культурой, а также способностью к профессиональному общению
6.	Принцип опережающего овладения студентами нелингвистических вузов базовыми предметно-профессиональными знаниями и умениями на родном языке	Собственно методический принцип	Опережающее становление в сознании студентов определенной концептуально-профессиональной картины мира на родном языке с целью последующего формирования лингво-профессиональных компетенций
7.	Принцип последовательного овладения преподавателем иностранного языка специальности предметной основной профессии своих студентов	Общедидактический принцип	Лингвистическая и юридическая подготовленность преподавателя к ведению курса «Иностранный язык специальности»

В терминах госстандартов третьего поколения создание нами межвузовской Программы по иностранному языку для определенной категории юристов означает установление некоего единого метасодержания учебного процесса (программно и аппаратно-терминологического обеспечения), а также выявление метапредметных умений / заданных свойств, характеризующих иноязычную подготовку целевого контингента обучающихся, вне зависимости от того вуза, в котором она осуществляется.

В рассматриваемом контексте обучения межпредметность и метапредметность обуславливаются, как мы это указали выше (в табл. 1), постоянным и глубинным взаимодействием преподавателей ИЯ и преподавателей профессиональных дисциплин. Оно предполагает оказание помощи / консультаций и осуществление контроля со стороны специалистов в какой-либо конкретной научной области (в нашем случае, правовой) за корректностью отбора и использования в учебном процессе элементов «специального» понятийного ресурса, включаемого в учебники, пособия, программы. Мнение специалистов в этих случаях должно рассматриваться как приоритетное. Без их визы материалы, обеспечивающие содержательную базу иноязычного процесса, не могут быть рекомендованы к публикации.

Крайне ценна также для преподавателей языка помощь специалистов при проведении деловых игр и приеме экзаменов. Отметим, что на выпускных экзаменах в ВАВТ в государственную комиссию входят ведущие юристы этого учебного заведения, владеющие соответствующим иностранным языком.

Таким образом, совместно, преподаватели языка и преподаватели специальности, реализуют стратегию профессионального развития личности студента средствами предмета «Иностранный язык», воспитывая выпускника вуза – профессиональную личность, который становится одновременно вторичной коммуникативной профессиональной личностью.

В заключение, остановимся на трудностях совместной работы по созданию межвузовской Программы. Они сопряжены со следующими факторами:

- с неоднозначным осмыслением, как мы на это указали выше, всеми администраторами и преподавателями специфики иноязычной подготовки в вузах нелингвистических специальностей.

Существует немало тех, кто отождествляет ее с целями обучения в языковом вузе;

- с необходимостью подготовки кадров, способных вести курс иностранного языка специальности, т. е. обладающих достаточными знаниями в области юриспруденции;
- со сложностью добиться от администрации материального поощрения таких преподавателей, которые фактически овладевают дополнительной профессией (в нашем случае профессией юриста);
- с нехваткой специальной юридической литературы по проблематике, сопряженной с программами ВАВТ и МГИМО, необходимой для написания исследовательских работ на иностранном языке.

Проект программы, которую мы осветили в общих чертах в рамках данной статьи, находится на стадии обсуждения, в частности видными правоведами. И, как мы полагаем, может быть представлен в недалеком будущем вниманию педагогической общественности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Вербицкий А. А., Рыбакина Н. А.* Методологические основы реализации новой образовательной парадигмы // Педагогика. – 2014. – № 2. – С. 3–14.
2. *Вербицкий А. А., Хомякова Н. П.* Новое направление лингводидактики. Контекстное обучение иностранному языку специальности. – Германия : Academic Publishing, 2015. – 683 с.
3. Государственная программа РФ «Развитие образования на 2013–2020 годы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.edu.ru>. Федеральный портал «Российское образование».
4. *Девина Л. И.* Многоступенчатая система развития логического, аналитического, критического мышления у студентов при работе с иноязычными текстами // Научно-методические основы формирования инновационной системы языковой подготовки в неязыковом вузе. – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. – С. 70–89. – (Вест. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 12 (698). Серия Педагогические науки).
5. *Дурнева Е. Е.* Технология проектирования результатов усвоения содержания основных образовательных программ в контекстно-компетентностном формате // Технологии построения систем образования с заданными свойствами : материалы V Междунар. науч.-практ. конф. 27–28 ноября 2014 г. – М. : РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2014. – С. 67–74.

6. Единая интегрированная образовательная Программа «В течение всей жизни» – Национальный офис Эразмус, 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://europa.eu/rapid/-plus/doscover/guide/index_en.htm.
7. *Каменская Л. С.* Профессиональная направленность обучения иностранному языку в неязыковом вузе как методическая проблема // Иностраный язык как компонент профессиональной подготовки в неязыковом вузе. – М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2013. – С. 9–20. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 12 (672). Серия Педагогические науки).
8. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка / Совет Европы ; Департамент по языковой политике. – Страсбург, 2000. – 256 с.
9. Программно-методическое обеспечение системы разноуровневой подготовки по иностранным языкам в вузах неязыковых специальностей. – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2006. – 348 с. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 526. Серия Лингводидактика).
10. *Титкова О. И., Томская М. В.* Профессионально ориентированный подход к преподаванию иностранного языка студентам, обучающимся по специальности «юриспруденция» // Лингводидактические аспекты обучения профессиональному общению. – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2009. – С. 29–37. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 564. Серия Педагогические науки.)
11. *Тунцкая Е. Л.* Заключение международного контракта (Деловая игра для студентов ВАВТ). – М. : ВАВТ, 2001. – 27 с.
12. Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования по направлению – «Юриспруденция» от 04.05.2010 № 464 (www.osu.ru/docs/bachelor/fgos/030900b.doc) Профили – Международное экономическое право (40.03.01), Правовое регулирование внешнеэкономических связей (40.04.01). Квалификации – академический бакалавр, академический магистр (очная форма обучения) (<https://www.edu.ru> Федеральный портал «Российское образование»).
13. Федеральный компонент стандарта по иностранному языку для всех ступеней обучения. 2004 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://docs.cntd.ru/document/901895865>.
14. *Харламова Н. С.* Многоязычие в профессионально ориентированном обучении // Лингводидактические аспекты обучения профессиональному общению. – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2009. – С. 22–28. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 564. Серия Педагогические науки.)
15. *Халеева И. И.* Семантика устойчивого развития как основа лингвистического образования в РФ и СНГ // Научно-методические основы формирования инновационной системы языковой подготовки в неязыковом вузе. – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. – С. 9–14. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 12 (698). Серия Педагогические науки).

16. *Хомякова Н. П.* Обучение юристов иностранному языку специальности в бакалавриате и магистратуре: цели, принципы, содержание и средства обучения // Программно-методическое обеспечение профессионально ориентированной подготовки по иностранному языку в нелингвистическом вузе. – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2015. – С. 132–152. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 14 (725). Серия Педагогические науки).
17. *Шерер Р.* К вопросу о принципах и функциях европейского языкового портфеля для высшей школы // Программно-методическое обеспечение профессионально ориентированной подготовки по иностранному языку в нелингвистическом вузе. – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2015 – С. 28–47. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 14 (725). Серия Педагогические науки).
18. *Яроцкая Л. В.* Лингводидактические основы интернационализации профессиональной подготовки специалиста (иностраный язык, неязыковой вуз) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2013. – 41 с.

УДК 372.881.1

И. Ю. Марковина

кандидат филологических наук, доцент; заведующая кафедрой иностранных языков Первого МГМУ им. И.М. Сеченова
e-mail: irina_markovina@mail.ru

НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЯ

В статье рассматриваются психолингвистические теории межкультурного общения и языкового сознания в качестве основания для исследования этнокультурной специфики профессионального сознания и создания учебников нового поколения для обучения иноязычной и профессиональной коммуникации специалистов нелингвистического профиля. Предлагается опыт Первого МГМУ им. И. М. Сеченова по созданию новых учебных программ и курсов для подготовки современных специалистов в области здравоохранения к профессиональному межкультурному общению.

Ключевые слова: психолингвистика; межкультурная коммуникация; язык специальности (английский); профессиональное сознание.

I. Y. Markovina

Sechenov First Moscow State Medical University,
Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages
e-mail: irina_markovina@mail.ru

NEW WAYS TO TEACH FOREIGN LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES IN THE FIELD OF MEDICINE

Modern psycholinguistic theories of intercultural communication and language consciousness are discussed as the basis to investigate culture specific aspects of professional consciousness and to develop a new generation of textbooks on intercultural professional communication for non-linguistics specialties. The article also discusses two successful projects of the Sechenov First Moscow State Medical University, namely the new curriculum in Medical English called International Clinical Session and the Master's degree curriculum in Foreign Languages and Intercultural Professional Communication designed for medical specialists.

Key words: psycholinguistics; intercultural communication; Medical English; professional consciousness.

Ситуация в российском высшем профессиональном образовании развивается динамично. На протяжении последних лет кафедры иностранных языков неязыковых вузов существуют в постоянно изменяющихся условиях. Не являются исключением и медицинские вузы.

В поисках новых возможностей языковой подготовки специалиста медицинского профиля, возможностей и оптимальных моделей *обучения иностранным языкам с учетом специфики профессиональной деятельности*, мы опираемся на анализ современных теорий и концепций глобального социального развития (см., например, работу И. И. Халеевой [6]), а также ставим перед собой задачу формирования общественного и профессионального мнения относительно роли и места иностранных языков в подготовке отечественных специалистов в современных условиях. При этом мы убеждены, что трудности, с которыми мы сталкиваемся, должны стать стимулом развития теории и практики обучения иностранным языкам в неязыковых вузах и самих кафедр иностранных языков.

Исходя из концепции устойчивого развития, ключевым процессом в развитии современного мира является обмен знаниями и информацией. Эффективная реализация этого процесса возможна только в условиях существования единого коммуникативного пространства [6]. В данном контексте очевидную значимость приобретает поставленная медицинскими вузами и актуальная, на наш взгляд, для всех неязыковых вузов цель обучения иностранным языкам с учетом профессиональной деятельности – формирование информационно-коммуникативной компетенции, т. е. готовности к информационно-коммуникативной деятельности в профессиональной сфере с использованием иностранного языка.

В концепции устойчивого развития по-новому зазвучал хорошо знакомый всем, кто преподает иностранный язык в неязыковом вузе, тезис об актуальности междисциплинарного подхода. Сегодня междисциплинарный подход означает прежде всего обучение иностранному языку *как инструменту получения знаний в профессиональной сфере* в целях ее непрерывного развития, а также профессионального роста и личностного развития специалиста. Приобретение знаний и обмен ими, естественно, происходит в процессе профессиональной коммуникации, как в письменной, так и в устной ее формах (опосредованное общение через специальный текст и непосредственное общение). Еще раз подчеркнем: в соответствии с концепцией устойчивого развития, обучение иностранным языкам в ходе профессиональной подготовки специалистов лингвистического профиля предполагает взаимосвязанное и согласованное формирование коммуникативной

(лингвистической) и профессиональной компетенций, что, безусловно, является одним из важнейших факторов повышения эффективности учебного процесса.

Для медицинских вузов знаковым событием стало изменение в новой редакции федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС 3+) статуса и формулировки компетенции, описывающей готовность и способность современных специалистов в области здравоохранения относительно владения иностранным языком. Во-первых, данная компетенция относится теперь к группе *общепрофессиональных* (в предыдущих стандартах – общекультурная компетенция), во-вторых, звучит совершенно по-новому: «готовность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранных языках для решения задач профессиональной деятельности» [5, с. 9].

Психолингвистический подход к обучению иностранным языкам, сформулированный в свое время А. А. Леонтьевым, поддерживает данную концепцию и позволяет увидеть интересные решения рассматриваемого нами вопроса о новой роли, месте и содержании обучения языкам при подготовке специалистов неязыкового профиля. Использование иностранного языка для решения профессиональных задач, как неоднократно отмечал А. А. Леонтьев, предполагает владение языком *как инструментом достижения взаимопонимания, эффективного диалога* – это возможно только если язык усваивается как образ мира, как фрагмент нового образа мира [1], фрагмент профессионального образа мира. Для концепции обучения иностранным языкам при подготовке специалистов неязыкового профиля, опирающейся на психолингвистические подходы и теории, важна еще одна мысль А. А. Леонтьева: он считал, что результатом обучения должно быть не просто умение использовать язык, а *использовать его в совместной деятельности*. Согласно психолингвистической теории языкового сознания, эффективное использование иностранного языка как инструмента коммуникации, опосредующей совместную деятельность представителей разных культур, возможно при наличии *общности сознаний коммуникантов*, в нашем случае – общности их профессиональных сознаний [2; 3; 4].

Данное положение, сформулированное нами на основе психолингвистической теории языкового сознания, позволяет предложить *шаги*, которые помогут по-новому представить содержание и цели обучения

иностранным языкам при подготовке специалистов лингвистического профиля. *Шаг первый:* проведение теоретических и экспериментальных исследований профессионального сознания носителей разных языков и культур. Научные данные об общем и специфическом в профессиональном сознании потенциальных коммуникантов могут быть использованы при отборе материала новых учебников иностранного языка и профессиональной коммуникации для лингвистических вузов [2]. *Шаг второй:* разработка новых методических приемов, форматов обучения, целью которых является формирование умения приобретать сведения о специфике профессионального сознания партнеров по коммуникации, делать наблюдения и выводы, что, безусловно, будет способствовать более эффективному межкультурному диалогу.

Теоретическое и экспериментальное изучение профессионального сознания носителей разных культур – *первый шаг*, целесообразно начать с построения профессиональной концептосферы специалистов той или иной области. Экспериментальными данными о специфике медицинского профессионального сознания в настоящее время мы не располагаем. Однако проведенные нами в рамках пилотного проекта межкультурные исследования профессиональной концептосферы представителей сферы бизнеса русской и арабской культур показали в известной степени различные «картины профессионального мира»¹ [3]. По материалам экспертных оценок, профессиональная концептосфера русского бизнесмена, включает следующие понятия (приводятся в последовательности от наиболее важного к наименее значимому): *прибыль, деньги, риски, предпринимательство, трудности, нагрузки, сотрудничество*. По нашим данным, профессиональная концептосфера арабского бизнесмена включает следующие понятия: *communication (общение), есопота (экономика, бережливость, расчет), faith (вера, доверие, честность), opportunity (шанс, возможность), human resources (трудовые ресурсы, кадры, персонал), bisu (деятельный, занятый, продуманный, напряженный), profit (прибыль, доход, выгода)*.

Таким образом, в предварительном порядке этнокультурная специфика профессиональной концептосферы бизнесмена может быть описана следующим образом: у русских на первом месте оказалось

¹ Сбор и интерпретация экспериментальных данных проведены с участием выпускника ФОИГ МГЛУ 2015 г. Н. Алхлиби.

понятие *прибыль*, а у арабов, в нашем рейтинге, оно упомянуто последним; у арабов на первом месте среди компонентов концептосферы бизнесмена оказалось понятие *коммуникация*. Данный результат подчеркнем особо – хорошо известно, как арабы ценят общение, как любят и умеют общаться. Это одна из основных их черт. И в деловой сфере для них главное – это общение, а уже потом всё остальное. В русском списке понятие *сотрудничество* занимает последнее место. Этнокультурная специфика концептосферы русского бизнесмена представлена отсутствием таких понятий, как *экономика*, *вера* (*доверие*, *честность*), *шанс* (*возможность*), *трудовые ресурсы* (*кадры*, *персонал*), *занятость*. В арабской концептосфере отсутствуют такие понятия, как *деньги*, *риски*, *предпринимательство*, *трудности*, *нагрузки*.

По результатам пилотного ассоциативного эксперимента, содержание понятий, составляющих профессиональную концептосферу, также имеет существенные различия. Понятие *прибыль* в сознании русских бизнесменов – это прежде всего *деньги*, *доход*, *богатство*, а у арабов *profit* – это *общение*, нечто *принадлежащее всем участникам*, то, что *приносит удовольствие*, *выигрыш*. Понятие *сотрудничество* в сознании русских бизнесменов включает *дружбу*, *взаимную выгоду*, у арабов *communication* – *очень важный и серьезный инструмент*, *передача информации*, *гармония*. Здесь еще раз уместно подчеркнуть, что гармония – одна из ключевых ценностей арабской культуры.

Таким образом, в концептосфере «русского бизнесмена» имеется выраженный акцент на отрицательные события в профессиональной деятельности, чаще встречаются указания на трудности, нагрузки, усталость, нервное напряжение и страх. В концептосфере арабского бизнесмена больше динамики, ориентации на правильный временной расчет и правильный выбор; бизнес «по-арабски» основан на общении, действии, правильном использовании представляющихся возможностей, достижении гармонии. Мы получили две разные профессиональные концептосферы бизнесмена, тесно связанные со спецификой русской и арабской культур. Отличается также и содержание образов профессионального сознания.

Хотя результаты нашего экспериментального исследования не претендуют на статистическую достоверность и носят пилотный характер, они представляют определенный научный интерес, так как позволяют в предварительном порядке установить разницу содержания

понятия «бизнес», сформированного в профессиональном сознании носителей разных культур.

Если в процессе обучения иностранному языку специалистов нелингвистического профиля должна быть сформирована общность профессиональных сознаний, как условие эффективного диалога, принципиально важным является вывод о том, что профессиональная концептосфера коммуникантов, являющихся носителями разных культур, может отличаться как по составу, так и по содержанию входящих в нее понятий.

Сведения об этнокультурной специфике профессионального образа мира могут быть использованы не только для создания учебников нового поколения, но и для прогнозирования «взаимных ожиданий» партнеров по межкультурной коммуникации с целью организации эффективного диалога. Без таких знаний невозможно организовать эффективный диалог и коммуникацию.

Что касается медицинской сферы, накоплением, исследованием и описанием подобного материала сегодня занимаются представители нового поколения медицинских специалистов, обучающихся в магистратуре Первого МГМУ им. И. М. Сеченова по направлению подготовки «Лингвистика», по программе «Иностранный язык и межкультурная профессиональная коммуникация». Уникальный проект поддержан руководством университета и Благотворительным фондом В. Потанина, что свидетельствует об актуальности углубленной подготовки специалистов нелингвистического профиля по иностранному языку и профессиональной коммуникации.

Вторым шагом (в обеспечении нового содержания обучения иностранному языку) мы назвали формирование у специалистов нелингвистического профиля умения самостоятельно получать сведения о специфике профессионального образа мира партнеров по межкультурной коммуникации. Одним из наиболее эффективных способов формирования такого умения, как показывает наш опыт, может стать реальная практика общения с коллегами из других стран. В Первом МГМУ им. И. М. Сеченова апробирован новый формат обучения английскому языку и профессиональной коммуникации врачей, аспирантов и ординаторов, получивший название «Международная клиническая конференция». Новым данный формат является по нескольким причинам. Во-первых, занятия проводятся в условиях клиники, практически на рабочем месте врача. Во-вторых, занятия проводят два

специалиста, владеющие медицинским английским языком – врач и преподаватель-лингвист. Регулярно обучение принимает форму реальной российско-испанской межкультурной коммуникации, когда в режиме видеоконференции российские врачи обсуждают пациентов со своими испанскими коллегами, используя английский язык в качестве *lingua franca* (языка международного профессионального общения). Именно в таком формате осуществляется апробация изученных коммуникативных моделей и способов обмена знаниями, терминологической базы специальности, выявляются общие и специфические характеристики профессионального сознания коммуникантов.

Новые возможности профессионально ориентированной языковой подготовки специалиста медицинского профиля представлены нами с двумя целями. Во-первых, мы продемонстрировали научные подходы, которые могут быть использованы для разработки учебников нового поколения, обучающих профессиональному общению на иностранном языке в процессе подготовки современного специалиста нелингвистического профиля. Во-вторых, мы надеемся, что наш опыт по поиску новых форматов обучения профессиональной коммуникации на иностранном языке может быть творчески заимствован коллегами из других нелингвистических вузов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Леонтьев А. А.* Язык не должен быть «чужим» // Этнопсихолингвистические аспекты преподавания иностранных языков. – М. : ММА им. И. М. Сеченова, Ин-т языкознания РАН, 1996. – С. 41–47.
2. *Марковина И. Ю.* Этнопсихолингвистический подход к содержанию УМК по иностранному языку для вузов неязыкового профиля (на примере учебного комплекса для студентов-медиков) // Учебно-методический комплекс в системе подготовки по иностранным языкам в неязыковых вузах: теория и практика разработки. – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2007. – С. 114–122. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 538).
3. *Марковина И. Ю.* Межкультурное общение в профессиональной сфере: оппозитивный диалог сознаний русских и арабских бизнесменов (пилотный проект) // Межкультурное общение: контакты и конфликты / под ред. Н. В. Уфимцевой. – М. : ИЯз РАН, МИЛ, 2015. – С. 79–80.
4. *Тарасов Е. Ф.* Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. – М. : Ин-т языкознания РАН, 1996. – С. 7–22.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Специальность 31.05.01 Лечебное дело / Квалификация: врач общей практики [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.nsu.ru/rs/mw/link/Media:/26509/25982-31.05.01.pdf>
6. *Халеева И. И.* Семантика устойчивого развития как основа лингвистического образования в РФ и СНГ // Научно-методические основы формирования инновационной системы языковой подготовки в неязыковом вузе. – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. – С. 9–14. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 12 (698) Серия Педагогические науки).

УДК 811:82-9

К. С. Сыроватская

аспирант кафедры лингводидактики МГЛУ

e-mail: niakse@rambler.ru

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ ПОЛИКОДОВЫХ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ РАЗЛИЧНЫХ ЖАНРОВ

В статье уточняются понятия «тип текста» и «жанр текста» и их трактовка в рамках теории обучения чтению. Приводятся результаты исследований взаимосвязи количества и характера невербальных компонентов в зависимости от жанра текста, в котором они используются. Теоретически обосновывается возможная последовательность использования поликодовых текстов в качестве материалов для обучения чтению.

Ключевые слова: тип текста; жанр текста; невербальные компоненты.

K. S. Syrovatskaya

MSLU, Post-graduate student, Foreign Language Teaching Department

e-mail: niakse@rambler.ru

DEVELOPING SKILLS OF READING FOREIGN MULTIMEDIA TEXTS OF DIFFERENT GENRES

The article specifies the concepts of 'type' and 'genre' of text and offers their interpretation with reference to reading skills development theory. It also outlines the results of research which illustrate the dependence of the quantity and quality of non-verbal elements on the text genre. It gives grounds for a possible sequence of multimedia texts used for reading skills development.

Key words: text type; text genre; non-verbal components.

В обучении иностранному языку (ИЯ) все чаще используются тексты, сочетающие несколько семиотических кодов, т. е. вербальные и невербальные компоненты. Целью статьи является проиллюстрировать результаты проведенных нами эмпирических исследований, устанавливающих зависимость количества и характера встречающихся в текстах невербальных элементов от принадлежности этих текстов к определенному жанру, а также, опираясь на сделанные выводы, выявить возможную последовательность использования семиотически неоднородных текстов в качестве материалов для обучения профессионально ориентированному чтению.

Объектом исследования были выбраны тексты экономической направленности на английском языке в книжном и электронном

форматах. Корпус исследованных текстов содержит около 800 страниц, включающих почти 1 200 изобразительных элементов. Данные тексты соединяют в себе вербальный и изобразительный коды (таблицы, графики, диаграммы и др.), поэтому считаются поликодовыми.

Прежде всего обратимся к анализу терминов. В методической литературе многозначный термин «жанр текста» часто используется наряду с термином «тип текста».

Ряд отечественных и зарубежных ученых в трактовке жанра исходят из предположения о том, что тексты могут быть дифференцированы согласно цели их создания. Тексты, авторы которых имели одинаковую задачу воздействия на адресата, будут иметь одинаковую схему организации [6; 8]. Согласно данной точке зрения выделяются: информационный, объяснительный, аргументативный, повествовательный жанры или типы текстов – термины, которые используются данными учеными как синонимы [6; 8].

Целесообразность выделения информационного жанра вызывает сомнения, поскольку любой текст имеет своей целью донести до читателя определенный объем информации о предмете или явлении. Однако форма и средства передачи информации могут отличаться не только в зависимости от целей автора, но и от социального контекста использования текста.

Сферы употребления текста предопределяют его предметное содержание (профессионально ориентированные тексты), наиболее употребительный формат (письменный или устный), а также структурное и лексико-грамматическое наполнение.

В обучении чтению профессионально ориентированных текстов на ИЯ, на наш взгляд, из выделенных факторов необходимо прежде всего учитывать цель автора и контекст использования текстов. Подобная установка, на наш взгляд, дает возможность разграничения понятий жанра и типа текстов.

Тщательно обоснованную дифференциацию письменных текстов в зависимости от коммуникативной цели автора мы находим у Я. М. Колкера, который выделил несколько *форм выражения мысли*: описание, повествование, объяснение и полемику. Руководствуясь определенной целью, автор письменного текста использует разные средства ее достижения, а именно пути и способы развития мысли [3].

Цель автора при создании описания – формирование у читателя образа предметов, картины их состояния и расположения в пространстве.

Объектом описания являются качественные и количественные признаки предметов. Статичность описываемого – необходимое условие данной формы выражения мысли. Для описаний характерна относительно простая структура текста, представляющая собой последовательность предъявления признаков предмета. В качестве способов детализации мысли автор использует сопоставления (аналогии, сравнения, контраст) и перечисление существенных признаков предмета, о котором идет речь. Однако в описании отсутствуют такие способы детализации мысли, как определение и классификация, так как целью автора является формирование у читателя образа предмета, а не понятия о нем. Статичность описываемого обуславливает ограниченное использование сложных лексико-грамматических средств выражения, в частности не предполагает употребление разнообразных видо-временных глагольных форм.

Цель автора при написании повествования – создание у читателя динамической картины какого-либо события или цепи событий. Взаимосвязанные действия и процессы в повествовании следуют или предшествуют друг другу, т. е. хронологически обусловлены. Повествованию свойственны такие же способы детализации мысли, как и описанию, однако наиболее существенным является перечисление, указывающее на порядок следования действий, событий во времени / пространстве. Структура и лексико-грамматическое оформление текстов усложняется благодаря отображению временной соотнесенности событий: используются различные видо-временные формы глаголов, слова, обозначающие последовательность (*by the time, long before, after*).

Цель объяснения – формирование у читающего новых понятий о предметах, о взаимоотношениях предметов, о причинах процессов и др. Следует отметить, что объяснение может вестись посредством описания предметов, их состояний и / или повествования о действиях, их взаимосвязи во времени, пространстве. Существенным отличительным признаком объяснения является использование способов детализации, отражающих причинно-следственную взаимосвязь фактов. К таким способам детализации мысли относятся определение и классификация, которые не используются в описании и повествовании. Лексико-грамматическое оформление объяснения характеризуется наличием сложноподчиненных предложений с придаточными причины, а также союзов и предлогов, обозначающих причинно-следственные связи (*because, as, for, thus, therefore*).

Цель полемического текста – уточнение или расширение уже имеющихся понятий, донесение до читателя своей или чужой точки зрения, мнения, позиции. Главной задачей автора является доказательство справедливости выдвигаемого тезиса. В качестве способов развития и детализации мысли используются ограничение, уточнение, расчленение, определение, классификация и другие приемы, что находит отражение в сложной композиционной структуре текстов. В ходе доказательства тезиса автор исследует факты, объясняет причины, прогнозирует следствия, обозначает проблемы и способы их решения. Лексико-грамматическое наполнение таких текстов имеет свою специфику, которая заключается в разнообразии языковых и неязыковых средств выражения мысли [3].

При создании полемических текстов для достижения своей цели автор в большинстве случаев комбинирует все вышеизложенные формы выражения мысли и способы их детализации.

Представленная дифференциация письменных текстов на основании выделения признаков, которые отражают цель автора и средства ее достижения, на наш взгляд, сближает понятия «форма выражения мысли» и «тип текста». Однако следует заметить, что вслед за Я. М. Колкером, мы выделяем два типа текстов: объяснение и полемику. Входящие в их состав описание и повествование мы обозначаем термином «форма выражения мысли» [3].

С опорой на «Философский энциклопедический словарь», под *типом текста* мы понимаем *формализованную модель текста, обладающую наиболее общими отличительными / сходными / устойчивыми признаками*. Это некий объект, выделяемый по ряду критериев из всего множества и рассматриваемый в качестве представителя этого множества [2].

Дифференциация текстов в зависимости от доминирующей формы выражения мысли или типа текста дает возможность выстроить их иерархию, которая может быть использована в обучении чтению или письму на ИЯ: от наиболее простой формы «описания» к наиболее сложной – «полемике».

Однако подобная трактовка понятия «типа текста» не учитывает социокультурной составляющей бытования текста. Любое письменное произведение создается для определенной целевой группы читателей, например, представителей определенного профессионального сообщества.

В этой связи представляется целесообразным использование более широкого термина «жанр текста». Жанр текста может быть охарактеризован как класс текстов, выделяемых не только на основе общности структуры и лексико-грамматического наполнения, но и с учетом социокультурного коммуникативного контекста их употребления. Конкретные признаки дифференциации жанров связаны с тремя семиотическими измерениями – семантикой, прагматикой и синтактикой текста и относятся как к внутренней структуре текста, так и к выполняемой текстом коммуникативной функции [4].

Жанр как средство отражения социального взаимодействия трактуется нами с позиций коммуникативной генерики – синтетического направления теории речевых жанров, предложенного В. В. Деметьевым. На наш взгляд преимущество данной трактовки жанра заключается в том, что в ней акцентируется внимание не только на структурно-лингвистических особенностях текстов, обусловленных целью автора, но и на диалогичности текстов, т. е. при создании текстов признается необходимым учитывать различные характеристики адресата (профессиональная принадлежность, уровень профессионализма, бытовой пользователь / специалист и т. д.) и социально-культурные условия взаимодействия (использование текстов в профессиональных или бытовых условиях) [1].

Таким образом, с опорой на приведенные исследования, тип текста понимается нами как обобщенная, относительно устойчивая модель текста, имеющая определенную коммуникативную цель, которая отражается в особой форме и средствах выражения замысла автора, в то время как жанр – это группа текстов, создаваемая для определенной общности читателей и предназначенная для использования в определенных социокультурных коммуникативных условиях (с учетом социальных или профессиональных характеристик адресата текста и сферы применения последнего). Следовательно, «тип текста» и «жанр текста» – это смежные, но не взаимозаменяемые термины.

Поясним вышесказанное на конкретных примерах. Тип текста «объяснение через повествование» может быть представлен в виде жанров рецепта или инструкции по эксплуатации (производственного оборудования). И в том, и в другом случае мы имеем дело с текстом циклической структуры. Рецепты и инструкции состоят из строгой последовательности указаний к действиям, направленным на достижение

конкретного результата. Языковые единицы называют предметы и описывают специфические характеристики действий, включают слова, определяющие последовательность (*firstly, then, until*), количественные измерения (*two-thirds*), образ действия (*carefully*). Часто используются глаголы в повелительном наклонении (*do, put, connect*) [6].

Однако инструкции, предназначенные для технических специалистов, и с лингвистической точки зрения, и понятийно являются более сложными, чем инструкции для бытового пользователя, поскольку содержат, например, ограничения в виде придаточных предложений условия, тем самым эксплицитно выражая не только причинно-следственные связи, но и вариативность развития процесса в зависимости от различных факторов.

Среди публицистических жанров, «востребованных» в обучении чтению на ИЯ, можно выделить аналитический комментарий, научно-популярную статью для широкого круга читателей и научную статью для специалистов определенной области знаний. Перечисленные жанры относятся к типам текстов «объяснение» или «полемика», поскольку целью автора является формирование у читателей новых понятий или доказательство справедливости авторской позиции на фоне уже сформированных понятий / мнений.

Данные жанры не только являются результатом целевой установки автора, проявляющейся в разной степени детализации мысли, но и создаются с учетом целевой аудитории и социального контекста функционирования текстов.

Аналитический комментарий представляет собой небольшое толкование факта или выражает его оценку (тип текста – объяснение). Краткость формы и эксплицитность отношения автора к предмету высказывания делают комментарий доступным для понимания большинством читающих независимо от их физиологических характеристик (пол, возраст) или профессиональной принадлежности (экономист или филолог).

Цель автора общеисследовательской или аналитической статьи – обосновать суждение по поводу какого-то явления или процесса. Предметом статьи является ряд признаков, представленных во взаимосвязи (тип текста – объяснение). В ходе развернутого рассуждения автор выявляет причины и / или возможные последствия сложившейся ситуации. В результате чтения такого рода публикаций у читающего формируются новые понятия.

Развернутая форма представления и особенности понимания общеисследовательской или аналитической статьи делают ее доступной прежде всего для читателей, заинтересованных в освещаемых вопросах и / или имеющих базовые знания в освещаемой области. Например, статья на иностранном языке об общей экономической ситуации в стране доступна для понимания как лингвистом-переводчиком, так и экономистом-международником.

Жанр научной статьи в специализированном издании часто представляет собой полемику автора с оппонентами (тип текста – полемика). Разнообразные факты и примеры приводятся автором для доказательства справедливости своей позиции и иллюстрации уязвимости противоположной точки зрения. Автор научной статьи полагается на широкую осведомленность читающих в освещаемой области, на то, что они уже сформировано свое мнение по данному вопросу, которое можно поддержать или изменить. Структурно и понятийно сложные научные статьи рассчитаны преимущественно на читателя-профессионала, имеющего обширные фоновые знания в изучаемой области [7].

С точки зрения методики обучения чтению на ИЯ данная дифференциация имеет значение при отборе и установлении последовательности использования текстов в качестве материалов обучения. Следуя принципу «от простого к сложному», можно организовать поэтапное обучение чтению на ИЯ, учитывая и типы текстов, и их жанровое разнообразие.

Принимая во внимание иерархию текстов в зависимости от доминирующей формы выражения мысли, предложенную Я. М. Колкером, а также рекомендации по отбору текстов, представленные в Примерной программе по дисциплине «Иностранный язык» (неязыковые вузы) Г. В. Перфиловой [5], мы считаем возможной следующую последовательность предъявления текстов на ИЯ, в нашем случае текстов экономической направленности, в зависимости от их принадлежности к определенным типам и жанрам:

- тип текста «объяснение», включающий «повествование», представлен в жанрах: аналитический комментарий, инструкция, статья в научно-популярном журнале / газете;
- тип текста «полемика», включающий «повествование» и «объяснение», представлен в жанре: научная статья в профессионально ориентированном журнале.

Следует сделать оговорку о том, что формы выражения мысли «описание» и «повествование» входят в состав объяснений и полемических текстов и осваиваются учащимися еще в средней школе. В ходе профессиональной подготовки более простые формы выражения мысли могут быть освоены в качестве элементов сложных типов текстов, представленных различными жанрами.

Предложенная последовательность предъявления текстов на ИЯ основана на анализе вербальных текстов и контекстов их употребления. Однако, на наш взгляд, следует выделить еще один фактор, влияющий на понимание текстов на ИЯ. Речь идет о невербальных элементах, которые особенно часто используются в профессионально ориентированных текстах различных жанров.

Значимость данного фактора была выяснена нами в результате анализа текстов экономической направленности, которые включают информационно насыщенные невербальные знаки, в значительной мере влияющие на понимание текстов.

Для анализа нами были отобраны тексты, рекомендованные программами по ИЯ (английский) в Финансовом университете и ВШЭ, а также публикации из газет и журналов, включая электронные версии изданий в Интернете, вошедшие в список дополнительной литературы названных программ (<http://www.economist.com/>, <http://www.thesundaytimes.co.uk/>, <http://www.guardian.co.uk/>).

В результате проведенного анализа было выявлено, что в текстах экономической направленности наиболее часто используются: таблицы, линейные графики, круговые диаграммы, гистограммы, схемы / блок схемы, фотографии, графические рисунки. Эти невербальные элементы текстов экономической направленности имеют особую значимость, так как участвуют в формировании как плана выражения (сочетание вербального и невербального семиотических кодов), так и плана содержания (понимание как результат интеграции смыслов вербального текста и его информационно насыщенных невербальных элементов).

В нашем исследовании мы исходили из предположения, что невербальные элементы текста оказывают влияние на понимание, затрудняя или облегчая его, благодаря 1) их функциям в передаче смысла и соотношенности со всем текстом или одной из его частей; 2) их количеству и качеству в текстах разных жанров. Перечисленные

особенности относятся к текстovým характеристикам, которые образуют наиболее устойчивую часть смысла.

Согласно фундаментальному положению в теории текста, одним из ключевых текстových параметров является когерентность. Следовательно, поликодовые тексты, в том числе и экономической направленности, демонстрируют когерентность – глобальную форму взаимосвязи вербальных и невербальных компонентов.

В результате проведенного анализа было установлено, что в текстах экономической направленности в подавляющем большинстве случаев невербальный компонент поликодового текста выступает в качестве спутника вербальной составляющей, так как информация, выраженная графически, почти всегда вторична по отношению к информации, представленной в тексте вербально, и требует пояснения. Для установления структурно-смысловых связей между семиотически разнородными элементами в вербальной части текста присутствуют корреляты в виде глаголов, указывающих на изменение состояния процесса или явления (*увеличение – rise, понижение – fall, стабилизация – stabilize* и их изображение на линейном графике др.), или прямые корреляты в виде заголовков невербальных элементов (название или номер рядом с таблицей дублируется в вербальном тексте).

Структурно-смысловая связь между изображением и вербальной частью текста проявляется на разных уровнях. Невербальный элемент либо соотносится со всем текстом, либо с отдельным абзацем или смысловым блоком текста. В результате проведенного нами анализа было отмечено, что рисунки и фотографии чаще всего относятся к целым текстам, ориентируя читателей на восприятие информации по определенной теме. Блок-схемы резюмируют или дублируют содержание текстов с цикличной структурой, например инструкций, отражающих последовательность шагов в производственных процессах. Таблицы могут как дополнять информацию, содержащуюся в определенной части вербального текста, так и иллюстрировать выводы по тексту. Чаще всего данные таблиц вводят материал в числовом выражении, вербальное описание которого было бы гораздо более трудным для понимания [9].

Структурно-смысловая когерентность, которую демонстрируют невербальные элементы и вербальная часть текста, также заложена в понятие «тип текста», который реализуется в различных жанрах.

Как уже было отмечено, тексты, авторы которых имели одинаковую цель (тип текста) и которые создавались для определенной целевой аудитории (жанр), характеризуются относительно устойчивой структурой и лексико-грамматическим наполнением. В случае поликодовых текстов мы считаем возможным добавить еще один параметр: количество и характер невербальных элементов текста в определенных его жанрах.

Проведенное нами исследование показало, что жанр в значительной мере предопределяет количество и характер изобразительной информации. В качестве примера обратимся к такому жанру текста, как статья, и ее жанровым вариациям: научно-популярной статье для широкого круга читателей и научной статье, предназначенной для узкого круга специалистов / профессионалов в определенной области знаний.

Газетные и журнальные статьи, как правило, имеют своей целью привлечение максимального количества читателей. Поэтому материал излагается в форме, доступной для неспециалиста, и иллюстрируется значительным числом фотографий и рисунков, коллажами, привлекающими внимание читателя. В количественном соотношении перечисленные невербальные элементы доминируют над графиками, таблицами и блок-схемами, являясь фоном и мотивируя читательский интерес.

В научных статьях экономической направленности в подавляющем большинстве представлены таблицы, графики, диаграммы, схемы. Это справедливо для статей по экономике, представленных как в книжном, так и в электронном форматах. Но особенно очевидным данное наблюдение становится при обращении к электронным ресурсам. Научным статьям в электронном формате чаще всего предшествует краткая аннотация и перечень всех включенных в нее невербальных элементов. В случае возникновения читательского интереса полный текст статьи, в котором вербальная составляющая поясняет выделенные невербальные компоненты текста, открывается с помощью ссылки.

Выдвижение на первый план невербальных элементов в научной статье, представленной в электронном формате, не является случайным. Одной из основных функций графиков, схем и гистограмм является дополнение или уточнение аргументов, представленных в вербальной форме. Таблицы часто иллюстрируют выводы по проведенным исследованиям. Следовательно, само наличие данных невербальных

элементов и их количество свидетельствует о значительной базе данных, которая была проанализирована и интерпретирована автором текста: об аналитической обработке полученных им результатов и доказательности сделанных выводов. Таким образом, невербальные элементы текста демонстрируют научный подход, авторитетность автора, с одной стороны, и предназначение статьи для узкого круга специалистов – с другой. Узкоспециальное назначение научных публикаций вызвано трудностью их понимания из-за большого числа невербальных элементов, участвующих в формировании смысла.

Следовательно, на начальных этапах обучения профессионально ориентированному чтению на ИЯ целесообразно использовать поликодовые тексты цикличной структуры, включающие ограниченное число невербальных компонентов (инструкции, сопровождающиеся схемами). Для более продвинутого этапа обучения подойдет жанр научно-популярной статьи профессиональной направленности с разнообразным набором невербальных компонентов. На завершающем этапе формирования специальных умений в профессионально ориентированном чтении на ИЯ возможно использовать поликодовые тексты научных статей по специальности.

Мы предполагаем, что дифференциация профессионально ориентированных поликодовых текстов в зависимости от их принадлежности к определенному жанру позволит сделать процесс обучения чтению на ИЯ более последовательным и рациональным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Дементьев В. В.* Теория речевых жанров. – М. : Знак, 2010. – 600 с.
2. *Ильичев Л. Ф.* Философский энциклопедический словарь / Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, Г. В. Панов. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
3. *Колкер Я. М.* Теоретическое обоснование последовательности обучения письменному выражению мысли на иностранном языке (английский язык, языковой вуз) : дис. ... канд. пед. наук. – М. : МГПИИЯ им. Мориса Тореза, 1975. – 243 с.
4. *Нелюбин Л. Л.* Толковый переводоведческий словарь. – 3-е изд., перераб. – М. : Флинта : Наука, 2003. – 320 с.
5. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы) / сост. Г. В. Перфилова. – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – 30 с.

6. *Сметанникова Н. Н.* Стратегиальный подход к обучению чтению (междисциплинарные проблемы чтения и грамотности) – М. : Школьная библиотека, 2005. – 510 с.
7. *Тертычный А. А.* Жанры периодической печати. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 310 с.
8. *Lewis M., Wray D.* Writing frames. Scaffolding children's non-fiction writing in a range of genres. – National Centre for Language and Literacy: Earley, 2002. – 41 p. – URL : http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/Lewis_and_Wray.pdf
9. *Taboada M.* Rhetorical relations in multimodal documents // Discourse studies. – No. 15 (1). – SAGE, 2013 – P. 65–89. – URL : http://www.sfu.ca/~mtaboada/docs/Taboada_Habel_Discourse_Studies.pdf

УДК 81(045)=111

Н. П. Староверова, О. Н. Петрова

Староверова Н. П., доцент кафедры «Иностранные языки-2»
Финансового университета при Правительстве Российской Федерации
e-mail: nstaroverova@mail.ru

Петрова О. Н., доц. каф. «Иностранные языки-2» Финансового
университета при Правительстве Российской Федерации;
кандидат технических наук; e-mail: djefferson@bk.ru

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ НА БАЗЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ

В статье описывается опыт Финансового университета при Правительстве РФ в обучении студентов бакалавриата говорению на английском языке на базе иноязычных профессионально ориентированных текстов. Предлагаются формы организации углубленного изучения языка специальности и даются практические рекомендации формирования и развития умений говорения на английском языке у студентов неязыковых вузов.

Ключевые слова: иностранный язык; бакалавриат; иноязычное устное профессиональное общение; иноязычные профессионально ориентированные тексты; формирование и развитие умений иноязычного говорения; контроль сформированности умений говорения.

N. P. Staroverova, O. N. Petrova

Staroverova N. P., Associate Professor, Foreign Languages-2 Department,
Financial University under the Government of the Russian University
e-mail: nstaroverova@mail.ru

Petrova O. N., Associate Professor,
Foreign Languages-2 Department, Ph.D. in Engineering, Financial University
under the Government of the Russian University; e-mail: djefferson@bk.ru

DEVELOPING BACHELORS' FOREIGN LANGUAGE SPEAKING SKILLS ON THE BASIS OF PROFESSION-ORIENTED TEXTS

The article considers the experience acquired by the Financial University under the Government of the Russian Federation in developing bachelors' speaking skills on the basis of profession-oriented texts. The ways of arranging advanced specialist language training as well as recommendations on developing speaking skills are suggested.

Key words: foreign language; bachelor course; professional foreign language communication; profession-oriented foreign language texts; developing foreign language speaking skills; testing communication skills.

В настоящее время в условиях жесткой конкуренции на рынке труда приоритет получают специалисты с высоким уровнем профессиональной компетентности, одной из важнейших составляющих которой является владение иностранным языком (ИЯ) специальности. Задача преподавателей ИЯ в неязыковых вузах – обеспечить достижение будущими специалистами такого уровня языковой подготовки, который позволит им успешно взаимодействовать с зарубежными коллегами при решении профессиональных задач в условиях иноязычного общения.

Подготовка будущих финансистов, банковских и бухгалтерских служащих, экономистов к устному иноязычному профессиональному общению осуществляется в Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации поэтапно и последовательно на каждой ступени образования (в бакалавриате, магистратуре, аспирантуре).

В бакалавриате выделяются следующие этапы обучения ИЯ:

1-й этап – базовый (I–II курсы);

2-й этап – профессионально ориентированное обучение (III–IV курсы).

На первом этапе студенты усваивают основные средства общелитературного английского языка и приобретают базовые иноязычные умения в четырех видах речевой деятельности (чтении, аудировании, письме, говорении). В этот период обучения английскому языку студенты приобретают умения в употреблении определенной общенаучной и профессиональной (включая термины) лексики.

В таблице 1 в качестве примера организации учебного курса по ИЯ представлено количество часов, отводимых на I–II курсах для изучения предмета «Иностранный язык» по направлениям «Экономика» (профили «Банковское дело», «Рынок ценных бумаг»).

Таблица 1

Сетка часов учебного плана

Вид учебной работы	Часы	Семестры			
		1	2	3	4
Общая трудоемкость дисциплины	324	90	90	54	90
<i>аудиторные занятия</i>	204	68	68	34	34
<i>самостоятельная работа</i>	120	22	22	20	56
Промежуточная / рубежная аттестация		зачет	экзамен	зачет	экзамен

На III курсе (5–6-й семестры) студенты приступают к изучению языка специальности по программе «Деловой английский язык».

К 5-му семестру они приобретают определенные знания по спецдисциплинам, и это позволяет формировать и развивать у них иноязычную профессиональную компетенцию на базе уже приобретенных предметно-профессиональных знаний.

В таблице 2 представлена сетка часов учебного плана по программе «Деловой иностранный язык» на III курсе.

Таблица 2

Сетка часов учебного плана

Вид учебной работы по дисциплине	Всего	Семестр 5	Семестр 6
Общая трудоемкость дисциплины	144	72	72
аудиторные занятия	68	34	34
самостоятельная работа	76	38	38
В семестре	76	38	38
Вид промежуточной аттестации		зачет	зачет

К концу III курса студенты овладевают основной профессиональной лексикой и правилами профессионально-делового общения, умениями извлекать информацию профессионального содержания из зарубежных источников, реализовывать коммуникативные намерения, строить письменные и устные высказывания в пределах изученной тематики делового / профессионального общения. В результате создается база для возможной в дальнейшем совершенствования иноязычной профессиональной компетенции в магистратуре.

Многие студенты бакалавриата испытывают потребность *в углубленном изучении* подязыка специальности. Поэтому студентам в Финуниверситете в рамках вариативной части профессионального цикла основной образовательной программы предлагаются курсы обучения по программам «Иностранный язык. Профессиональное общение» (для студентов III курса) и «Иностранный язык. Профессиональная терминология» (для студентов IV курса).

Для изучения ИЯ по данным программам отводится по 34 часа на аудиторные занятия и по 38 часов на самостоятельную работу. Структура программ по ИЯ имеет модульный характер. Промежуточный контроль осуществляется в форме тестирования и итоговый контроль – в форме зачета. В результате изучения ИЯ по одной программе студент получает 3 зачетные единицы.

На четвертом курсе Финуниверситета *нет обязательного* изучения иностранного языка, дисциплина «Иностранный язык» предлагается студентам по выбору из списка предложенных (см. табл. 3).

Таблица 3

Дисциплины по выбору

III курс	IV курс
<ol style="list-style-type: none">1. Дистанционное банковское обслуживание2. Модели ценообразования банковского продукта3. Мультипликаторы системных рисков в денежно-кредитной сфере4. Финансовые кризисы и «пузыри».5. Иностранный язык. Профессиональное общение	<ol style="list-style-type: none">1. Учебный банк2. Ипотечное кредитование и страхование3. Основы банковского менеджмента4. Производные финансовые инструменты5. Иностранный язык. Профессиональная терминология

Отрадно отметить, что большинство студентов IV курса выбирают дисциплину «Иностранный язык». При этом к углубленному изучению ИЯ допускаются только студенты с отличными и хорошими оценками.

В основу обучения по программам вариативной части как уже указывалось выше положен модульный подход. Программа для студентов III курса содержит три модуля:

- Рынки капитала.
- Финансовая политика коммерческих предприятий.
- Риски, типы рисков, управление рисками.

Программа для студентов IV курса тоже содержит три модуля:

- Деловая этика. Корпоративное управление, корпоративная культура, корпоративная ответственность.
- Специализация в сферах деятельности, связанных с финансами и экономикой. (Например, специализация «Банковское дело» включает темы «Деньги, кредит, банки», «Организация и финансирование инвестиций», «Деятельность коммерческих банков в РФ», «Бухгалтерский учет в банках», «Банковский аудит».)
- Поиски работы, оформление документов (например, для устройства на работу или для продолжения учебы в магистратуре за рубежом).

Выбор тем и определение содержания учебных материалов осуществляется преподавателями кафедры иностранных языков во взаимодействии с преподавателями спецкафедр. Учебный процесс предполагает использование современных подходов к обучению ИЯ (компетентностного, личностного, междисциплинарного, контекстного) и ориентирован на формирование у студентов способностей и готовности решать профессиональные вопросы с использованием английского языка.

В целях успешной организации обучения ИЯ по программам, предлагаемым студентам по выбору преподавателями языковой кафедры было разработано соответствующее учебно-методическое обеспечение: созданы программы; учебно-тематические и календарные планы; отобраны / созданы учебные пособия; написаны методические указания для преподавателей; отобраны иноязычные тексты, аудио- и видеоматериалы, в том числе определены интернет-ресурсы; подготовлены учебные материалы для самостоятельной работы студентов; составлены контрольные задания, в том числе тесты для определения уровня владения ИЯ.

Обучение иноязычным умениям говорить на профессиональные темы осуществляется преподавателями английского языка в Финиунверситете на базе прочитанных текстов. Для развития умений говорения на базе профессионально ориентированных текстов и текстов по специальности разработано специальное пособие, которое предлагается студентам в электронном виде (на сайте Финиунверситета) [5]. Электронный вариант пособия позволяет преподавателю быстро внести в учебный материал требуемые изменения (заменить или включить в пособие новые тексты / задания / упражнения и т. п.). В пособии соблюдаются требования к коммуникативной и профессиональной ориентации обучения ИЯ; все задания моделируют реальные речевые ситуации, носят проблемный характер, содержат интересную информацию, способствуют формированию у студентов «профессионального образа мира» и развитию профессионального сознания.

Обучение студента говорению в опоре на прочитанный иноязычный текст, естественно, предполагает наличие у него определенных умений чтения англоязычных профессионально ориентированных текстов различных типов, жанров и стилей (официально-делового, публицистического, научного и научно-популярного).

Для изучающего чтение в пособии предлагаются аутентичные тексты по конкретной тематике, заимствованные из английских учебных изданий. На основании этих текстов, выполняя задания преподавателя, студенты создают собственные устные высказывания, опираясь на лексические единицы и грамматические структуры, содержащиеся в прочитанных текстах. Изучающее чтение предусматривает максимально полное и точное понимание содержащейся в тексте информации, ее критическое осмысление. Работа с прочитанным текстом направлена как на обобщение и анализ извлекаемой из текста информации, так и на формирование и развитие умений иноязычного говорения.

Работа с профессионально ориентированными текстами создает базу для формирования и развития умений иноязычного говорения на профессиональные темы. Сначала студенты репродуцируют речевые высказывания на основе прочитанного текста и постепенно научаются создавать свои собственные сообщения по теме текста, связанной с их будущей профессиональной деятельностью.

Для обучения говорению используются также финансовые документы; статьи из профессиональных журналов; аннотации и обзоры профессиональных и научных статей, рецензии на профессионально ориентированные тексты; тексты лекций и докладов на специальные темы; проспекты.

Работа с разными типами и жанрами текстов предполагает развитие умений у студентов всех видов чтения: поискового, изучающего, ознакомительного и просмотрового. Практика обучения студентов разным видам чтения профессионально ориентированных текстов и на их базе формирования и развития иноязычного говорения на профессиональные темы показала, что наиболее эффективным при этом является следующая последовательность: сначала развитие умений говорения на базе изучающего вида прочтения профессионально ориентированного текста, далее ознакомительного, просмотрового и поискового видов. Студентам предлагаются задания, развивающие их умения ориентироваться в логико-смысловой структуре прочитанных англоязычных текстов, а также умений использовать информацию и языковой материал этих текстов в целях устных высказываний. К таким заданиям можно, например, отнести:

- определение основной идеи текста и / или поиск определенных фактов, характеристик, цифровых показателей;

- определение главной и второстепенной информации;
- прогнозирование содержания текста;
- обобщение извлеченной из текста информации;
- формулирование выводов и др.

При отборе профессионально ориентированных текстов в учебных целях рекомендуется учитывать не только их содержание, но и новизну, достоверность и практическую значимость извлекаемой студентами информации.

Работа с текстом в целях обучения чтению и говорению предполагает разработку преподавателем предтекстовых, текстовых и после-текстовых упражнений. В разработанном нами учебном пособии [5] предтекстовые упражнения направлены:

- 1) на снятие смысловых и языковых трудностей в целях понимания текста;
- 2) подготовка студентов к выполнению заданий, связанных с рождением отдельных высказываний и устных сообщений по содержанию прочитанного текста по изучаемой теме.

Для активизации и усвоения лексического и терминологического словаря на предтекстовом этапе в пособии предусмотрены задания, как традиционные (распознавание лексических единиц и их значений; употребление определенных лексических сочетаний; подбор синонимов и антонимов; перевод номинативных конструкций, содержащих определения, выраженные существительными и др.), так и упражнения в игровой форме, например: раскрытие понятий / дефиниций, типа «Скажи лучше» (Definition Race – «гонка» дефиниций), викторины. Студентам предлагается также составить языковую денотатную карту и / или выбрать из текста по конкретной теме языковые средства и др.

Текстовые задания содержат коммуникативные установки, в которых даются указания на необходимость решения определенных познавательно-коммуникативных задач в процессе чтения. Вопросы преподавателя, предваряющие устное обсуждение прочитанного, строятся на базе лексических и грамматических структур, усвоенных на предыдущем этапе работы с текстом. Ответы студентов на данные вопросы должны сводиться к одному предложению и должны отражать основное содержание соответствующей части текста [6].

Послетекстовые упражнения в пособие направлены не только на контроль понимания, но и на переработку информации и носят познавательный и творческий характер, способствуя формированию,

как отдельных умений в чтении и говорении, так и их интегративного использования. Примером может служить составление семантической карты, которая представляет собой краткий графически изображенный план текста. Заполнение студентами данной карты способствует формированию у них ментальной связи между терминами и стоящими за ними концептами.

Структурирование знаний и графическая опора способствуют не только усвоению студентом новой иноязычной терминологии, но и их употреблению в языковом контексте. Сначала студенты работают в небольших группах, проверяют правильность заполнения карты друг у друга, затем анализ заполненных карт проводится всеми учащимися группы. Устное обсуждение карт способствует формированию и развитию у студентов умений говорения по конкретной профессиональной теме. Далее студенты выполняют речевые упражнения по теме как монологического (в виде устного сообщения), так и диалогического характера (в виде ответов на вопросы преподавателя / студентов), что обеспечивает предречевую тренировку в употреблении лексики (в том числе и терминологии). Особое внимание должно уделяться формированию у студентов умений задавать вопросы на английском языке. Владение этими умениями необходимы студентам для приобретения способности участвовать в иноязычном профессиональном общении.

Современная методическая литература содержит сегодня описание опыта отечественных вузов в обучении студентов устному иноязычному профессиональному общению и, в частности, иноязычному говорению на базе профессионально ориентированных текстов. Тщательное изучение этого опыта помогло нам в разработке пособия по обучению профессионально ориентированному говорению на английском языке [5]. Многие из заданий / упражнений, рекомендуемых авторами методических публикаций [2; 3; 6; 8] были включены в пособие. Их значимость в обучении иноязычному говорению подтверждается учебной практикой при подготовке по ИЯ в Финнуниверситете.

При описании нашего опыта в формировании и развитии умений профессионально ориентированного говорения обратим внимание на необходимость отбора преподавателями ситуаций, характерных для будущей профессиональной деятельности выпускников бакалавриата, и на их использование при обучении иноязычному говорению [1]. Например, преподаватель обращается к студентам на иностранном языке:

Компания, в которой вы работаете, планирует расширить свою деятельность, для этого ей необходимо мобилизовать капитал. Обсудите преимущества и недостатки каждого из вариантов и примите решение:

- выпуск дополнительных акций;
- выпуск облигаций;
- долговременный кредит в банке.

При обучении студентов иноязычному говорению по программе «Иностранный язык. Профессиональное общение» активно используются упражнения, предполагающие решение профессиональных задач и устное изложение принятого решения на изучаемом языке.

Ситуация:

Стив купил опционный контракт на приобретение 100 акций высокотехнологичной компании по цене \$50 за акцию сроком на 6 месяцев. Акции продаются сейчас по \$40 за штуку. Согласно контракту, Стив оплатил \$5 за акцию. Если цена на акции поднимется до \$60, Стив реализует право покупки и приобретет акции по цене \$50, а затем продаст акции на рынке по цене \$60.

Сначала студенты в небольших группах (3–4 человека) обсуждают данную ситуацию, продумывают ответы на следующие вопросы и формулируют их на иностранном языке.

Вопросы:

1. Какую прибыль получит Стив на каждую акцию?
2. Если цена не поднимется до \$50 до окончания срока опциона, сколько потеряет Стив?

Решение профессиональных задач на базе отдельных ситуаций развивает у студентов не только аналитическое / критическое мышление и умение, изучая причины и следствия, делать выводы, но и тренирует умение устно излагать свои мысли на английском языке [8]. Выполнение подобных заданий повышает интерес студентов к изучению ИЯ. Удовлетворение студента от самостоятельно найденного решения и изложение его на ИЯ являются сильным мотивирующим фактором, развивающим как профессиональное сознание студента, так и порождающим у него потребность в совершенствовании уровня владения ИЯ в целях своей профессиональной деятельности.

Безусловно, дальнейшее развитие умений говорения осуществляется уже не только на базе прочитанных текстов (печатных и в Интернете).

Проблемная ролевая игра, деловая игра, кейс-анализ, проектная работа, обсуждение вопросов в формате «круглого стола», а также просмотр видеоматериалов по соответствующей профессиональной тематике составляют далеко не полный перечень интерактивных форм, используемые в целях организации обучения иноязычному говорению, как в форме монолога, так диалога и полилога [3].

Контроль сформированности умений иноязычного говорения осуществляется преподавателями в форме текущего и промежуточного контроля в виде лексических тестов и ответов на вопросы преподавателя (устный опрос). Итоговый контроль осуществляется в процессе выполнения заданий, требующих решения профессиональных задач. При оценке монологического высказывания на зачете нами используются такие критерии, как: соответствие содержания высказывания заданию; темп и выразительность речи; смысловая связность высказывания; реализация коммуникативного намерения; адекватный набор лексико-грамматических единиц; диапазон используемых речевых средств; грамматическая правильность устной речи [4]. Диалогическая речь (как форма устного общения с партнером) оценивается у выпускника бакалавриата практически по тем же параметрам, как и монологическая, но ее оценка включает также и проверку сформированности у студентов стратегических умений вести диалог и употребление ими различных типов речевых клише.

В заключение следует отметить, что способность к осуществлению устного общения на английском языке безусловно предполагает овладение не только умениями говорения, но и овладение умениями аудирования иноязычных высказываний. Поэтому преподаватели ИЯ постоянно уделяют внимание формированию и развитию у студентов умений как говорения, так и аудирования. В настоящее время преподаватели кафедры Финуниверситета работают над созданием специального учебного пособия с целью формирования и развития умений аудирования иноязычных профессиональных текстов для студентов старших курсов бакалавриата, испытывающих потребность в углубленном изучении английского языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М.: АCADEMIA, 2006. – 336 с.

2. Давиденко Е. С. Использование информационных карт для подготовки студентов к иноязычному профессиональному общению // Иностраный язык как компонент профессиональной подготовки в неязыковом вузе – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2013. – С. 124–132. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 12 (672). Серия Педагогические науки).
3. Девина Л. И. Многоступенчатая система развития у студентов логического, аналитического и критического мышления при работе с профессиональными иноязычными текстами // Научно-методические основы формирования инновационной системы языковой подготовки в неязыковом вузе. – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. – С. 70–88. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 12 (698). Серия Педагогические науки).
4. Дубинина Г. А., Кондрахина Н. Г. Учебно-методическое обеспечение базового курса подготовки бакалавров по английскому языку // Модернизация системы подготовки по иностранному языку в неязыковых вузах. – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2012. – С. 83–92. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 12 (645). Серия Педагогические науки).
5. Звягинцева Е. П., Староверова Н. П. Учебное пособие для развития навыков профессионально ориентированной устной речи на основе навыков чтения литературы по специальности. – Ч. 2. – М. : Финуниверситет, 2015. – 170 с.
6. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М. : Просвещение, 2002. – 239 с.
7. Староверова Н. П., Петрова О. Н. Учебно-методическое обеспечение факультативных занятий по английскому языку в бакалавриате // Модернизация системы подготовки по иностранному языку в неязыковых вузах. – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2012. – С. 93–101. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 12 (645). Серия Педагогические науки).
8. Хомякова Н. П. Контрольно-оценочные инструменты измерения сформированности межкультурной компетенции нефилологов (на примере юристов) // Иностраный язык как компонент профессиональной подготовки в неязыковом вузе – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2013. – С. 114–123. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 12 (672). Серия Педагогические науки).

УДК 37.01:81'243

Т. В. Кожевникова

кандидат педагогических наук, доцент;
заведующая кафедрой иностранных языков
Московского технического университета связи и информатики
e-mail: ino@mtuci2.ru

РОЛЬ И МЕСТО СОВРЕМЕННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В РАЗВИТИИ УМЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОНЛАЙН-ЧТЕНИЯ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В статье обосновывается целесообразность использования современной англоязычной художественной литературы для развития профессионально ориентированного онлайн-чтения в неязыковых вузах. Приводятся требования к художественным текстам, предлагаемым студентам, примеры заданий и результаты опытного обучения.

Ключевые слова: современная англоязычная художественная литература; профессионально ориентированное онлайн-чтение; неязыковые вузы; требования к художественным текстам; учебная работа с текстами.

T. V. Kozhevnikova

Moscow Technical University of Communications and Informatics;
PhD (Ed), Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages
e-mail: ino@mtuci2.ru

THE ROLE OF MODERN ENGLISH FICTION FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSION-ORIENTED ONLINE READING SKILLS IN A NON-LANGUAGE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

The paper under review substantiates the advisability of using modern English fiction for developing profession-oriented online reading in non-language higher educational institutions. Requirements to the works of fiction recommended to students, tasks samples and preliminary results of experimental training are provided.

Key words: modern English fiction; profession-oriented online reading; non-language higher educational institutions; requirements to the works of fiction; training with the use of the texts.

Современная англоязычная художественная литература во всем многообразии ее жанров (от боевиков, триллеров, фантастики, детективов до приключенческой и бытовой литературы, литературы для юношества и женских романов) изобилует описанием высокотехнологичных

приборов и устройств, являющихся неотъемлемой частью развития сюжета. Высокие технологии стали естественным атрибутом современной жизни, в особенности – жизни молодых людей. Они либо встречают описываемые в книгах предметы и явления в повседневной действительности (дома, на улице, в университете, на работе и т. п.), либо с легкостью воспринимают таковые как перспективу развития уже известных и как возможность совершенствования существующих. В данном случае художественная литература не только расширяет знания молодежи о стране изучаемого языка, ее культуре и литературе, но и позволяет сравнить описываемые устройства с отечественными и зарубежными аналогами, выявить их новые технические характеристики при одновременном восприятии прочитанного как единого произведения, несущего эмоциональную и художественную нагрузку.

Хотя, как отмечается в современной методической литературе [6; 7], мотивация к чтению (как онлайн, так и по печатным материалам) среди молодежи крайне низка, ее заинтересованность в чтении новейшей литературы выше, чем в чтении классики, так как первая тесно связана с близкими ей предметами, технологиями, мышлением, системой ценностей и т. п. [7; 8]. Из иноязычной литературы можно, при этом, почерпнуть массу полезной и актуальной языковой информации (прежде всего терминологического характера), естественным образом впоследствии внедряемой читателем в различные виды речевой деятельности.

В большинстве случаев произведения современных англоязычных авторов существуют не только в формате печатной книги, но и оцифрованы и выставлены для чтения в режиме онлайн.

Онлайн-чтение как на родном, так и на иностранном языке, получило распространение в конце XX в. и в последнее время становится все более популярным среди молодежи, по-видимому, в силу ее привычки и даже предпочтения работать в режиме онлайн не только на стационарных, но и на мобильных устройствах, позволяющих читать практически в любом месте и в любое время. Это происходит благодаря широким возможностям выбора бесплатных (в большинстве случаев) и часто обновляемых материалов, а также благодаря хорошему знакомству молодых людей с различными поисковыми системами, восприятию ими онлайн-деятельности не как учебной работы (аудиторной, внеаудиторной, домашней и т. п.), а как развлечения,

временипрепровождения и даже образа жизни. В этом отношении онлайн-чтение более чем какой-либо другой вид учебной деятельности приближается к реальной жизни, выводит дисциплину «Иностранный язык» за пределы вуза и превращает ее в насущную познавательную потребность [8; 9].

Читая в режиме онлайн, легко и удобно переносить любые существующие оцифрованные словари на веб-страницу, что значительно ускоряет процесс чтения и повышает степень понимания прочитанного, так как читатель постоянно находится в одной (электронной) среде, дающей возможность быстро искать значения неизвестных слов, практически не отрываясь от чтения.

Все вышеизложенное, а также то, что попытки использования иностранной классической художественной литературы для развития умений профессионально ориентированного чтения в области экономических специальностей уже осуществлялись [3; 4], позволяет предположить вероятность успешного развития умений профессионально ориентированного онлайн-чтения, используя соответствующим образом отобранные материалы и систему заданий, направленных как на усвоение обучаемыми определенного языкового материала, так и на понимание ими содержания прочитанного.

Важнейшими требованиями к произведениям современной англоязычной литературы, рекомендуемым студентам для онлайн-чтения, являются прежде всего их новизна, широкая представленность в них высоких технологий, наличие оцифрованного источника в Интернете (как книги, так и, возможно, фильма или спектакля), соответствие языка произведения действующей литературной норме, отсутствие его перевода на русский язык, доступность описываемых технологий для понимания молодого российского читателя, оптимальное сочетание высокой технологичности с интересным, увлекательным сюжетом при сохранении роли художественного текста как носителя национального культурного сознания и источника лингвотехнологической информации.

Работа, направленная на развитие умений онлайн-чтения на базе художественных текстов [2], традиционно начинается с ознакомления с языковым материалом и его тренировки. Студентам предлагаются лексико-грамматические задания / упражнения: заполнение пропусков; выделение известных / неизвестных слов из списка (с последующим определением значений неизвестных слов после прочтения

текста); восстановление предложений; раскрытие значений устойчивых словосочетаний и терминов / терминологических словосочетаний. Достаточно интересными и прогрессивными являются при этом интернет-задания, подразумевающие конструирование студентами / студентом сайта с использованием ucoz.ru, выполнение ими роли администратора или создателя комплекса текстов с учетом прав, определенных им программой. Задания на понимание содержания читаемого могут быть направлены:

- 1) на выделение фактов (сюжета и описываемых технологий);
- 2) на восприятие текста в целом (прогнозирование, восстановление событий, психологический анализ и т. д.).

Задания первого типа ориентированы на длительный период их выполнения, предполагают погружение студентов в языковую среду и приближают их к реальной жизни. К таким заданиям относятся: поиск в Интернете текстов, объединенных общей тематикой; написание аннотаций к ним; сравнение описанных в литературе технологий и устройств с используемыми выпускниками вуза в профессиональной деятельности.

Помимо текста обучаемым может быть предложен для просмотра видеоролик новейшего англоязычного художественного фильма с заданиями: выделить и назвать применяемые персонажами фильма высокие технологии; найти в Интернете полную версию фильма и иноязычную книгу, послужившую основой его сценария; сравнить содержание и композицию фильма и книги, установить разницу в развитии сюжета, а также в характеристиках действующих лиц и демонстрируемых устройствах и / или технологиях их применения (если таковые имеются). Затем студентам рекомендуется самостоятельно найти в Интернете видеоролики по этой теме и продемонстрировать их в аудитории. После просмотра этих видеороликов студентам предлагается к следующему аудиторному занятию найти дополнительную информацию (сведения о фильме и книге) и выполнить задания первого типа, согласно рекомендациям преподавателя.

К заданиям второго типа относятся: ответы на вопросы преподавателя; выбор верных / неверных утверждений из списка предложенных; восстановление сюжета на основании прочитанных студентами отрывков; характеристика персонажей и технологий; общая оценка художественного произведения (его экранизации или постановки)

и новизны извлеченной из него информации как с профессиональной, так и с культурологической точек зрения.

В завершении выполнения комплекса упражнений обучаемые дают оценку процесса работы над художественным произведением: своему интересу к заданиям и их сложности, новизне заданий, их разнообразию и логике предъявления.

В результате организованного таким образом профессионально ориентированного онлайн-чтения современной англоязычной художественной литературы у студентов формируется коммуникационная компетенция: приобретение ими способности подключаться к коммуникационному полю соответствующей страны с целью осуществления интерпретации информации и ее анализа, влияющих на ход профессиональной деятельности.

В подтверждение вышеизложенного можно привести результаты пятилетнего опытного обучения студентов второго курса и слушателей по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», проводившегося в Московском техническом университете связи и информатики (МТУСИ) с использованием методических указаний для студентов «Высокие технологии в современной англоязычной художественной литературе» [1], разработанных за период 2007–2009 гг. Основные показатели уровня развития умений онлайн-чтения (скорость чтения и степень понимания прочитанного) у участников опытного обучения оказались значительно выше, чем у занимавшихся традиционно.

В наше время, как показывают исследования ученых [5], большинство студентов осознает значимость овладения чтением на английском языке, но крайне малое количество часов, отводимое на аудиторные занятия для изучения дисциплины «Иностранный язык», не дает возможности в полной мере реализовать эту потребность. Широкое внедрение онлайн-деятельности является эффективным компенсаторным инструментом для выравнивания потребностей и возможностей обучающихся. Эта деятельность стимулирует молодежь к постоянному совершенствованию умений чтения на английском языке, что способствует общему восприятию результатов современного развития технологий и культуры стран изучаемого языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Кожевникова Т. В.* Высокие технологии в современной англоязычной художественной литературе : методические указания. – М. : ООО «Искусствиздат», 2008. – 72 с.

2. *Кожевникова Т. В.* Развитие умений профессионально ориентированного онлайн-чтения в неязыковом вузе // Научно-методические основы формирования инновационной системы языковой подготовки в неязыковом вузе. – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. – С. 141–148. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 12 (698). Серия Педагогические науки.)
3. *Левина Е. В.* Формирование лингвокогнитивного экономического тезауруса обучаемых: На базе использования немецкоязычных художественных текстов : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2001. – 315 с.
4. *Халеева И. И.* Семантика устойчивого развития как основа лингвистического образования в РФ и СНГ // Научно-методические основы формирования инновационной системы языковой подготовки в неязыковом вузе. – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. – С. 9–14. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 12 (698). Серия Педагогические науки).
5. *Hugh N.* EL workshop for engineering students // Voices. – № 245. – IATEFL : Darwin College, University of Kent, 2015. – P. 6–7.
6. *Kerr P.* Extensive reading // Voices. – № 220. – IATEFL : Darwin College, University of Kent, 2011. – P. 4–5.
7. *Kozhevnikova T. V.* Computerized and traditional materials in a modern English language text book for non-language Universities // Информационно коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам и межкультурной коммуникации : сборник научных статей. – М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 2010. – С. 135–140.
8. *Kozhevnikova T. V.* The role of modern fiction for developing professionally oriented online reading // Proceedings of GlobELT 2015. Turkey, Antalya. April, 2015. – P. 80.
9. *Paradowski M.* Classroom in the cloud or castles in the air? // Voices. – № 239. – IATEFL : Darwin College, University of Kent, 2014. – P. 8–10.

УДК 371

Е. И. Калмыкова

кандидат филологических наук; профессор кафедры интегрированного языкового обучения в профессиональной деятельности факультета непрерывного образования МГЛУ
тел. (499)766-92-98

О ДИНАМИКЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПРИОРИТЕТОВ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (на материале немецких СМИ)

В статье рассматривается динамика социальных приоритетов в экономических публикациях немецких СМИ, описывается понятие «экономический дискурс» и возможности его использования при обучении иностранным языкам будущих экономистов.

Ключевые слова: дискурс; экономический дискурс; лингвистическая характеристика экономического дискурса; социальные приоритеты в экономике и их динамика.

E. I. Kalmykova

MSLU, Candidate of Philology; Professor at the Department of Content and Language Integrated Learning, the Faculty of Continuing Education
tel. (499)766-92-98

DYNAMICS OF SOCIAL PRIORITIES IN ECONOMIC DISCOURSE (Based on the Material of the German Mass Media)

The article explores dynamics of social priorities in economic texts from the German mass media. The author scrutinizes the notion of economic discourse and the possibility of its practical use for training future economists in foreign languages.

Key words: discourse; economic discourse; linguistic characteristics of economic discourse; social priorities in the field of economics, their dynamics.

Идея устойчивого развития, заявленная ООН в 1992 году, обретает свое содержание. Оно предполагает модель, включающую защиту окружающей среды, экономическое и социальное развитие [7]. Именно экономическое и социальное развитие отражается во всем тематическом разнообразии в иностранной и отечественной периодике и специальной литературе. Это – макроэкономика, предприятие и производство, инвестиции и интеллектуальная собственность, рынок и конкуренция и др. Каждая из этих проблем имеет социальный аспект, столь чувствительный и жизненно важный для человека.

С перечисленными проблемами постоянно сталкиваются преподаватели-практики иностранного языка, готовящие будущих экономистов. Организационные и методические усилия дидактов определяют задачи, формы и методы обучения и контроля на разных этапах освоения иностранного языка [6].

Весомый вклад вносит и структурная лингвистика, возродившая термин «дискурс», обозначавший ранее прежде всего устную диалогическую речь. В значительной степени современное широкое употребление термина «дискурс» объясняется его полифункциональным рассмотрением с разных сторон: с социальной, идеологической и узкопрофессиональной [1].

Дискурс является элементом когнитивной коммуникативной деятельности человека, поэтому он имеет прямое отношение к профессиональной среде и деятельности. В основе дискурса лежит текст как лингвистический и коммуникативный концепт, однако он не ограничивается только этим. Дискурс составляют также фоновые знания и сверхтекстовая информация, предлагаемая по разным каналам – визуальным и аудитивным. В рабочем порядке дискурс можно определить как тематическое родство когнитивного объекта во всем его многообразии.

В экономике дискурс представляется широким информационным полем, включающим устную и письменную речь по экономике как результат общей деятельности человека. Для понимания экономического дискурса (ЭД) недостаточно только знания языка и специальности. Нужны еще фоновые знания и умения обобщать любую профессионально значимую информацию, добавляя ее к общему «портрету» понятия или проблемы, к конкретному контенту. Источниками такой информации могут быть как специальные издания по экономике, так и СМИ, передающие ее по разным каналам.

ЭД можно с полным правом назвать медиадискурсом, который проникает сегодня в другие типы дискурсов [4]. Цель такого дискурса – воздействие на сознание людей, векторное влияние на массовую аудиторию в интересах агитации и убеждения [5]. Несмотря на монологичность изложения, дискурсивные тексты диалогизированы в силу своей природы, так как направлены в статусно ориентированной коммуникации на когнитивную цель.

Дискурс понимается как процесс и результат порождения и восприятия речи и одновременно как совокупность текстов, близких по тематике и по ряду характеристик [2].

ЭД отличают устойчивые общие характеристики – как структурные, так и коммуникативно-смысловые. Присутствующий в ЭД оценочный момент является результатом критического осмысления ситуации или явления, иногда он носит характер конкурентной борьбы вербальными или статистическими средствами. В любом случае ЭД не безучастен к потребителю информации, он активен, наступателен и боевит.

Лексическая ткань ЭД отражает концепты этой сферы человеческой деятельности и называется подъязыком экономики, основной массив которой составляют термины и их словосочетания, часто заимствованные из других языков, и лексический корпус общего языка, обеспечивающий экономическую коммуникацию.

Грамматическую ткань представляют явления сложного синтаксиса: страдательный залог, модальные конструкции, распространенное определение к существительному, сослагательное наклонение, сложно-подчиненная связь в предложении.

Стилистическое разнообразие не велико: чаще всего это описательный характер текстов, крайне редко полемический. Велика роль аналогии, сопоставления и сравнения как способов оценки качества, динамики и отечественного приоритета. «Сухой», констатирующий, характер подаваемой информации имеет свою цель: сфокусировать внимание потребителя / читателя на основном смысле.

Для студентов экономического профиля первоочередная задача – понять и оценить информацию как с позиций экономической теории, так и с позиций мирового и собственно национального развития.

Из многообразия экономических проблем целесообразно выделить приоритеты, т. е. первенство по значимости, преимущественное значение отдельных проблем. Поскольку экономика, как и многие другие науки, служит обществу, она носит ярко выраженный социальный характер. В силу этого в ЭД речь идет о социальных приоритетах.

Социальные приоритеты – не статическая категория. Она меняется в зависимости от экономической конъюнктуры, но прежде всего от политической. Бурные политические события в мире влияют на ЭД и выдвигают в качестве лидирующих факторов те или иные экономические моменты. В последние годы такими лидерами были международный терроризм, атомная угроза Ирана, мировой экономический кризис и его последствия, пути их преодоления. Сегодня их сменили

борьба за новые рынки сбыта и политико-экономическое влияние, рост производства отдельных стран (Китай), идеологическое поглощение и кредитно-финансовый плен (Украина), возникновение новых военно-террористических очагов (Сирия), воскрешение холодной войны путем экономических и политических санкций (Россия), миграционное цунами в Европу из стран Африки, Ближнего и Среднего Востока. На такую динамику остро реагирует экономика практически всех стран, так как мир существует по принципу «все мы в одной лодке».

Если раньше немецкие СМИ были озабочены проблемами экологии в национальном и международном масштабе, то сейчас – проблемой «беженцы и Европа». По данным радиостанции «Немецкая волна» немцев интересует судьба собственной страны в связи с неконтролируемым притоком беженцев. Они озабочены самоидентификацией и ролью новых жителей Германии. На смену толерантности и тактики открытых границ и общего Европейского дома пришли трезвый анализ и возможные риски ассимиляции. На все это реагирует экономика не только динамикой обменного курса, но и трансформацией и координацией экономических и политических усилий в Европе.

На первый план вышла проблема миграции, на второй план отошли такие болевые моменты, как судьбы сельхозпроизводителей стран Евросоюза, терпящих невероятный экономический урон из-за санкций к России. ЭД пестрит краткими и обширными публикациями и разнообразным иллюстративным материалом, схемами, графиками, таблицами сопоставительного плана по этой тематике. Немецкая общественность пытается спрогнозировать изменения в собственной экономике в связи с миграционными процессами, причем при разработке прогнозов используются специальные средства и способы [2], таким образом прогностический дискурс получает свое дальнейшее развитие.

Стратегия прогноза в экономике актуальна как никогда. Под ней понимается совокупность заранее запланированных говорящим и реализуемых в коммуникативном акте теоретических шагов, направленных на определенную коммуникативную цель. Экономический прогноз всегда связан с жизнедеятельностью общества, предполагает научный подход и его итог. Такой прогноз будет реакцией не только на сам факт миграции, но и на те экономические вызовы, которые связаны с ней: рост населения страны, повышение уровня безработицы,

социальная помощь и страхование, профессиональное обучение, религиозная составляющая, т. е. весь социокультурный аспект.

Практическое значение ЭД состоит в обучении устной и письменной речи. Цель преподавателя иностранного языка – научить студента извлекать профессионально значимую информацию из любого источника или комбинации источников. Опыт убеждает, что идти следует от содержания информации, группируя ее по основным проблемам экономики, например: национальные пути развития экономики, инвестиции и инвестклимат, особенности экономического развития отдельных стран, сложности экономического развития, кризис и национальная экономика, биосфера и промышленное развитие, продовольственная безопасность страны, международное сотрудничество в условиях кризиса, политические вызовы времени и реакция на них экономик других стран и др. Студенты должны подготовить расширенное устное или письменное сообщение (эссе) по названной тематике, не ограничивая свой поиск новыми источниками информации. Обобщение большого информационного массива по разным каналам дает уверенность в сформированности у студентов умений анализа и прогнозирования. Учет экономических приоритетов играет в этом не последнюю роль.

Завершая статью, подчеркнем: ЭД и его использование при подготовке экономистов служит надежным средством оптимизации в обучении профессиональной коммуникации в условиях «новой экономики», т. е. экономики знаний.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРА

1. *Александрова О. В.* Фантом дискурса: прошлое, настоящее, будущее // Дискурс как социальная деятельность: приоритеты и перспективы : материалы Второй международной научной конференции. – Ч. 1. – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. – С. 18–19.
2. *Архитова А. А.* Средства вербализации стратегии прогноза (на материале экономических статей современного французского языка) // Дискурс как социальная деятельность: приоритеты и перспективы : материалы Второй международной научной конференции. – Ч. 2. – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. – С. 46–47.
3. *Голечкова Т. Ю.* Дискурсивные характеристики английских научных текстов по информатике // Дискурс как социальная деятельность: приоритеты и перспективы : материалы Второй международной научной конференции. – Ч. 2. – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014 – С. 51–52.

4. *Карасик С. Н.* Дискурсивные модусы личности // Дискурс как социальная деятельность: приоритеты и перспективы : материалы Второй международной научной конференции. – Ч. 1. – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. – С. 25–26.
5. *Куликова О. В.* Эвристика аргументации. Лингвокогнитивное исследование. – М. : ГЕОС, 2010. – 295 с.
6. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы). – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – 32 с.
7. *Халеева И. И.* Семантика устойчивого развития как основа лингвистического образования в РФ и СНГ // Научно-методические основы формирования инновационной системы языковой подготовки в неязыковом вузе. – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. – С. 9–14. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 12 (698). Серия Педагогические науки).

УДК 004.738.5=111

Е. В. Абрамова

преподаватель кафедры «Английский язык
для машиностроительных специальностей» МГТУ им. Н. Э. Баумана
e-mail: evabramova@mail.ru

**ВЛИЯНИЕ СРЕДСТВ ВНУТРИТЕКСТОВОЙ СВЯЗИ
НА ПОНИМАНИЕ АУДИОСООБЩЕНИЙ
СО ЗРИТЕЛЬНОЙ ОПОРОЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ
(неязыковой вуз)**

В статье представлены результаты анализа вербальных опор, присутствующих в англоязычных текстах кратких аудиовизуальных интернет-сообщений. Полученные данные могут быть положены в основу упражнений, призванных научить студентов распознавать в тексте аудиовизуального сообщения коннекторы и с их помощью определять характер связей между предложениями и частями текста.

Ключевые слова: вербальные опоры; трудности аудирования; аудиовизуальное сообщение; слуховая рецепция; умения и навыки аудирования.

E. V. Abramova

Bauman Moscow State Technical University; Lecturer,
the English Language for Mechanical Engineering Technologies Department;
e-mail: evabramova@mail.ru

**INFLUENCE OF DISCOURSE MARKERS ON COMPREHENSION
OF ORAL ENGLISH LANGUAGE MESSAGES WITH VISUAL SUPPORT
(Non-linguistics Institution for Higher Learning)**

The article presents the results of analyzing verbal supports used in short audio-visual English language Internet messages. The data obtained may be helpful in compiling series of exercises teaching students to recognize connectors in texts of audiovisual messages and use these connectors to determine the nature of relations between the sentences and parts of the texts.

Key words: verbal supports; listening comprehension problems; audio-visual message; auditory reception; skills and habits of listening comprehension.

В современных образовательных условиях преподаватель получает безграничные возможности использования виртуального интернет-пространства в учебном процессе, в связи с этим становится актуальным рассмотрение вопросов обучения студентов младших курсов технических специальностей восприятию английской речи на слух

при помощи кратких аудиовизуальных сообщений Интернета. Нами уже была предпринята попытка рассмотреть языковые средства, вызывающие *трудности понимания* звучащего текста, воспринимаемого на слух [1]. Задачей данной статьи является рассмотрение *вербальных опор*, способствующих пониманию аудиотекста.

Мы полагаем, что при обучении студентов технического вуза смысловому восприятию иноязычной речи на слух (в нашем случае английской) процесс понимания аудиосообщения будет эффективным только в случае, если переработка этого сообщения будет строиться по принципу «сверху–вниз», что предполагает понимание в первую очередь общего смысла сообщения. В случае выполнения данного условия, правильно понятые фрагменты сообщения будут способствовать прогнозированию дальнейшего содержания аудиотекста. При этом успешное понимание аудиосообщения невозможно без овладения навыками восприятия и понимания деталей.

Обратимся к стратегиям аудирования, которые служат пониманию смысловых связей между отдельными предложениями и частями текста. Они называются стратегиями локальной когерентности (связности). Установление *локальной когерентности* требует от реципиента поиска потенциальных связей между фактами. Установление *общей связи* между предложениями происходит на основе линейного упорядочения предложений, эксплицитных средств связи, используемых автором, и знания, хранящегося в долговременной памяти реципиента [3]. Из вышеизложенного следует, что при обучении аудированию необходимо уделить особое внимание структуре аудиотекста, в том числе средствам организации текста. Рассмотрим их подробнее.

Как известно, для организации внутритекстовых связей коммуниканты используют специализированные средства – *коннекторы* и *демаркаторы*. Средства внутритекстовой связи, в свою очередь, делятся на два типа: эксплицитные и имплицитные. Первые реализуются при помощи коннекторов¹, вторые осуществляются без явно выраженных средств связи. Для нас интерес представляют только *эксплицитные связи*, поскольку они легко устанавливаются и распознаются коммуникантами в условиях устного общения, и, следовательно, их

¹ Авторы по-разному называют средства внутритекстовых связей. Так, М. Винс определяет их как «linking words» и «text organizers» [6]; М. Фоли и Д. Холл – «discourse devices» [4]; М. Сван – «discourse markers» [5]; О. Л. Каменская – «коннекторы» [2].

можно использовать как *опору* для понимания аудиотекста. О. Л. Каменская [2] выделяет три вида эксплицитных связей: рекуррентные, инцидентные и координатные, устанавливаемые с помощью соответствующих коннекторов. Координатные связи характерны главным образом для письменных текстов, и поэтому они в данной статье нами не рассматриваются.

Рекуррентная – наиболее очевидная и легко идентифицируемая связь. Она представляет собой наиболее простой механизм связи между предложениями и частями текста. Рекуррентные связи осуществляются с помощью биполикомпонентного коннектора, компоненты которого состоят из одинаковых (с точностью до форм словоизменения) знаменательных слов или слов, имеющих одну и ту же корневую морфему [2]. Например:

Comet impacts are likely to be rarer than asteroid impacts but they're going to be much harder to meet a gate against, because a comet will be coming in from deep space. We have a few years at best a few months at worst knowledge before impact. That's may not be time enough to launch a spacecraft to deflect the all of it (http://www.youtube.com/watch?v=khekh-QdGgA&feature=PlayList&p=C7910CDE48A72C54&playnext=1&playnext_from=PL&index=7).

Мы полагаем, что уже при однократном прослушивании короткого аудиовизуального сообщения, в котором внутритекстовые связи осуществляются при помощи рекуррентных связей между предложениями, студенты младших курсов технического вуза могут строить догадки о содержании сообщения, опираясь на повторяющиеся знаменательные слова.

В отличие от рекуррентных, инцидентные внутритекстовые связи более разнородны и многообразны. Они реализуются в тексте с помощью специфических коннекторов – *юнктивов* и *проформ*, которые, в сущности, представляют собой элементы первичного грамматического тезауруса, которым индивидуум овладевает, когда учится родному языку. Эти элементы устанавливаются на основе списков, хранящихся в памяти коммуникантов. Мы полагаем, что студенты младших курсов технического вуза способны уловить в потоке устной английской речи коннекторы-юнктивы и смогут понять смысл большинства из них, поскольку подобным грамматическим тезаурусом при изучении иностранного языка учащиеся овладевают в рамках школьной программы. Вследствие высокой степени обобщения

выражаемых ими понятий юнктивы и проформы универсальны, т. е. широко используются как в обыденных, так и научных текстах любых отраслей знания.

О. Л. Каменская различает следующие виды юнкции:

- конъюнкция (отношение аддитивности событий). К этому виду относятся юнктивы: *and, moreover, besides, also* и др. Например:

The Earth is bombed with particles much more energetic than anything a puny large change collider can do. *And* these particles decay, they decay off almost instantly (<http://www.youtube.com/watch?v=rk8Vr00EBHA>).

- дизъюнкция (выбор одного из событий или объектов). Юнктивы: *or, otherwise, either ... or* и др. Например:

This is a spy satellite called “Across-5” and we can just about begin to see a little bit of the structure. We can usually resolve the large solo-panel *or* rider-panel on the satellite (http://www.youtube.com/watch?v=SAZiydz6bP8&feature=PlayList&p=C7910CDE48A72C54&index=15&playnext=9&playnext_from=PL).

- контраюнкция (противопоставление двух сосуществующих событий). Юнктивы: *but, on the contrary, nonetheless* и др. Например:

Data show both galaxies contain massive black holes at their centers *but* the larger galaxy has a jet coming from its black hole and the smaller galaxy apparently has swung into the path of this jet (http://www.youtube.com/watch?v=t4bZx_HKR-Y&NR=1&feature=fvwp).

- субординация (одно явление поставлено в зависимость от другого). Юнктивы: *because, as, thus, after, while* и др. – например:

The gravitation force is extremely weak and in comparison with the other forces. Now *if* you look around you’d say gravity doesn’t seem weak but *if* you think about it, you have the entire Earth pulling on you, and yet you can manage to pick things up (<http://www.youtube.com/watch?v=s7Babitv4Fg>).

Юнктивы не могут быть опущены без ущерба для понимания смысла текста, так как их исключение несколько меняет сам характер внутритекстовой связи. Говорящий использует коннектор-юнктив, во-первых, чтобы установить связь между событиями, описываемыми

в разных предложениях; во-вторых, чтобы придать связи двух событий однозначное толкование. И наоборот, создавая простор для толкования реципиентом связи событий в тексте, автор может опускать юнктивы, предоставляя реципиенту возможность сделать собственные выводы о взаимосвязи событий в тексте на основе остальных сведений [2]. Поэтому представляется правомерным считать юнктивы опорными словами, помогающими установить характер отношений между частями текста и предложениями. Чтобы научить студентов распознавать в тексте аудиовизуального сообщения коннекторы-юнктивы и с их помощью определять характер связей между частями текста и предложениями в сообщении, необходимо разработать систему упражнений.

Коннекторы-проформы (*he, who, what, do, thing, one, man, such, this, that* и др.), так же как и коннекторы-юнктивы, известные студентам еще из школьной программы, используются для связи компонентов текста вместо повторения содержательных элементов сообщения. Проформу, следующую за содержательным компонентом, принято называть *анафорой*, а проформу, предшествующую ему, – *катафорой* [2].

В текстах кратких аудиовизуальных интернет-сообщений мы обнаружили только проформу-анафору, что естественно связано с присущей научному стилю последовательной логикой изложения. Поэтому далее, употребляя просто термин «проформа», мы будем иметь в виду именно проформу-анафору. Она актуализирует свое значение только на основе содержательного компонента. Последний может быть представлен словом, частью предложения, отдельным предложением или отрезком текста, состоящим из нескольких предложений. Например:

Silk and Rees came up with a completely different idea. They proposed that the center of each early gas cloud have collapsed, that formed a giant black hole. The black hole would immediately start feeding on the gas around it, creating intense temperature changes in the surrounding gas. This would cause the gas around the black hole and its newly formed quasar to condense into stars. *Which means*, in effect, that the black hole could have helped to trigger the birth of the galaxy (<http://www.youtube.com/watch?v=0yMca0bFAdQ&NR=1>).

But Woosley worked out that ever star was to grow to an enormous size *what he called a massive star*, then the whole cycle of life and death would be accelerated (http://www.youtube.com/watch?v=X6PLcM2dXmw&feature=Playlist&p=C7910CDE48A72C54&index=10&playnext=4&playnext_from=PL).

Из вышеизложенного следует, чем распространеннее является содержательный компонент коннектора, тем больше информации реципиенту необходимо удерживать в памяти. Учитывая научно-техническое содержание и аутентичность рассматриваемых нами аудиовизуальных интернет-сообщений, а также уровень владения иностранным языком студентами I и II курсов, отметим, что не вся информация, содержащаяся в сообщениях, может оказаться доступной для понимания. Исходя из этого, можно предположить, что студенты не смогут использовать коннекторы-проформы как опору для понимания аудиотекста, поскольку катафоры, имея «бедную» [2] содержательную нагрузку, отсылают реципиента назад к содержательному компоненту коннектора, который не всегда может быть правильно воспринят и понят при однократном прослушивании.

В связи с этим нам представляется необходимым разработать ряд упражнений для нахождения в аудиотексте и осмысления содержательного компонента и обозначающей его проформы.

Наряду с коннекторами, как уже указывалось выше, для организации текста используется и другая группа средств – демаркаторы. О. Л. Каменская определяет демаркатор как специальный графический или просодический (в устной речи) знак, указывающий на наличие в тексте, в месте его нахождения, некоторой границы, отделяющей одну часть текста от другой или один текст от другого [2].

Поскольку в нашей статье речь идет об аудиотекстах, под демаркаторами мы понимаем специальные средства для создания интонационного контура сверхфразовых единств таких текстов. Так, в качестве внутритекстовых демаркаторов, можно выделить: мелодический (ритмический) рисунок речи, интенсивность движения тона, паузы, логические ударения и степень громкости. Нам представляется, что правильное распознавание студентами интонации может способствовать как пониманию дополнительной информации, содержащейся внутри прослушанного фрагмента, так и пониманию того, как относится говорящий к высказанному, что, несомненно, будет способствовать пониманию общего смысла аудиосообщения.

Следовательно, необходимо учить студентов слышать интонацию, отличать разные интонационные модели, выделять фразу внутри текста, отличать интонационное оформление придаточных предложений, инфинитивных, герундиальных и причастных оборотов. С этой

целью следует включить в систему обучения упражнения / задания для тренировки в восприятии аудиомикротекстов, содержащих эти языковые явления.

Подводя итоги изложенному, надо отметить тот факт, что доступность кратких аудиовизуальных интернет-сообщений определяется не только пониманием смыслового содержания с опорой на видеоряд, но и вербальными опорами, содержащимися в структуре текстов аудиовизуальных сообщений, а это еще раз подтверждает то, что подобные сообщения правомерно использовать в качестве средства для обучения аудированию в техническом вузе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Абрамова Е. В.* Трудности понимания на слух кратких интернет-сообщений на английском языке со зрительной опорой // Модернизация системы подготовки по иностранному языку в неязыковых вузах. – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2012. – С. 127–137. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 12 (645). Серия Педагогические науки.)
2. *Каменская О. Л.* Текст и коммуникация. – М. : Высшая школа, 1990. – 152 с.
3. *Dijk T. A. van, Kintsch W.* Strategies of discourse comprehension. – NY : Academic Press, 1983. – 423 p. (Language Arts & Disciplines.)
4. *Foley M. & Hall D.* Advanced learners' grammar. – London : Longman, 2003. – 384 p.
5. *Swan M.* Practical English usage. – Oxford : Oxford University Press, 2005. – 688 p.
6. *Vince M.* English grammar in context. – Oxford : Macmillan, 2013. – 191 p.

УДК 378:81(045)

Г. А. Дубинина, Н. Г. Кондрахина

Дубинина Г. А., доцент; доцент кафедры «Иностранные языки-2»
Финансового университета при Правительстве РФ
e-mail: fa.english@mail.ru

Кондрахина Н. Г., кандидат филологических наук, доцент;
заведующая кафедрой «Иностранные языки-2»
Финансового университета при Правительстве РФ
e-mail: fa.english@mail.ru

ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье предлагается опыт Финансового университета при Правительстве РФ в последовательной реализации профессионально ориентированной подготовки по иностранному языку студентов бакалавриата и магистратуры. Обосновывается необходимость профессиональной ориентации обучения иностранному языку в бакалавриате с первых занятий и продолжение ее реализации на всех последовательных ступенях образования. Подчеркивается важность сотрудничества языковых и специальных кафедр в процессе профессиональной подготовки выпускников вуза.

Ключевые слова: обучение иностранному языку в нелингвистическом вузе; профессиональная ориентация; бакалавриат; магистратура; многоступенчатая система образования; сотрудничество языковых и специальных кафедр.

G. A. Dubinina, N. G. Kondrakhina

Dubinina G. A., Financial University under the Government
of the Russian Federation, Associate Professor, “Foreign Languages-2”
Department; e-mail: fa.english@mail.ru

Kondrakhina N. G., Financial University under the Government
of the Russian Federation; PhD in Philology, Associate Professor,
Head of “Foreign Languages-2” Department
e-mail: fa.english@mail.ru

IMPLEMENTATION SEQUENCE OF PROFESSION-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN A NON-LINGUISTICS UNIVERSITY

The article presents the experience of Financial University under the Government of the Russian Federation in the consecutive realization of profession-oriented foreign language training for undergraduate and postgraduate students. The necessity of vocationalization in foreign language learning from the first undergraduate classes and its consistent implementation at all levels of education

is argued. The importance of cooperation of language and special departments in the process of training university graduates is underlined.

Key words: foreign language training in non-linguistics universities; vocationalization; undergraduate course; post-graduate course; multistage system of education; cooperation of language and specialized departments.

В любом уважающем себя обществе знание иностранного языка (ИЯ) рассматривается как важнейший элемент общей и профессиональной культуры. Подготовка по иностранному языку в нелингвистическом вузе направлена на обучение коммуникации на иностранном языке в устной и письменной формах для решения задач иноязычного профессионального общения. В этой связи можно выделить два основных направления в подготовке выпускников нелингвистического вуза – обеспечение академической мобильности студентов и подготовку конкурентоспособного выпускника, владеющего профессиональным иностранным языком.

Как известно, **академическая мобильность** студентов позволяет создать единое образовательное пространство. Для обучения за рубежом требуется наличие международного сертификата, подтверждающего определенный уровень владения иностранным языком. В последнее время в ряде вузов РФ одной из приоритетных целей при обучении английскому языку является успешная сдача экзамена и получение сертификата IELTS (Academic module), дающего право продолжать профессиональное образование в зарубежном вузе.

Однако наличие вышеупомянутого сертификата не гарантирует конкурентоспособность выпускника вуза на отечественном рынке труда, в связи с отсутствием профессиональной ориентации. Эта задача может быть решена только в том случае, если учебный процесс по иностранному языку в нелингвистическом вузе профессионально ориентирован, т. е. отражает специфику профессиональной деятельности в той предметной области, которую осваивает студент. Исследователь Л. В. Яроцкая отмечает, что сегодня «из непрофильного в неязыковом вузе предмета иностранный язык превращается в системообразующий предмет профессиональной подготовки специалиста, необходимый инструмент профессионализации в любой предметной области» [13, с. 54].

Профессиональная ориентация обучения иностранному языку всегда являлась отличительной чертой организации преподавания

английского языка в Финансовом университете при Правительстве РФ (Финуниверситет). Данная ориентация реализуется уже с первых занятий и осуществляется в контакте со специальными кафедрами.

Последовательная многоступенчатая система образования (школа – бакалавриат – магистратура – аспирантура) создает благоприятные условия для непрерывной профессионально ориентированной подготовки по иностранному языку.

На первой вузовской образовательной ступени бакалавриата процесс обучения английскому языку (АЯ) в Финуниверситете имеет две составляющие (А и Б).

А. Базовая часть

I курс – основы экономического и делового английского (2 семестра по 32 аудиторных часа);

II курс – деловой английский язык и введение в подъязык специальности (2 семестра по 32 аудиторных часа).

Б. Вариативная часть

III курс – основы профессионального английского (дисциплина по выбору вуза – 2 семестра по 32 аудиторных часа);

IV курс – профессиональный английский язык (дисциплина по выбору студента – 1 семестр, 32 аудиторных часа)¹.

На второй образовательной ступени подготовки (магистратура) преподается профессиональный английский (80–140 аудиторных часов в зависимости от программы магистерской подготовки).

В последние годы для поступления на большинство факультетов Финуниверситета не требуется сертификат ЕГЭ по иностранному языку, и поэтому многие студенты испытывают трудности, приступив к изучению иностранного языка по вузовской профессионально ориентированной программе. Для повышения уровня языковой подготовки студентов, в университете при факультете довузовской подготовки для них организованы платные группы. Изучение английского языка в этих группах является факультативным, это курс, предназначенный для освоения базовой грамматики и культуры речи.

¹ Согласно ФГОС ВО, дисциплины, относящиеся к вариативной части программы бакалавриата, образовательная организация определяет самостоятельно, в объеме, установленном данным ФГОС. После выбора обучающимся профиля программы (дисциплина по выбору студентов), набор соответствующих выбранному профилю дисциплин становится обязательным для освоения обучающимся [11].

В процессе реализации профорientации обучения английскому языку кафедрой «Иностранные языки-2» Финуниверситета соблюдается сформулированный Н. П. Хомяковой принцип опережающего овладения студентами нелингвистического вуза базовыми предметно-профессиональными знаниями и умениями на родном языке. Согласно этому принципу вначале происходит «становление в сознании студентов концептуально-профессиональной картины мира на родном языке с целью последующего формирования лингвопрофессиональных компетенций» [12, с. 142].

Базовая часть процесса обучения иностранному языку в бакалавриате (первые два курса обучения в университете, 1–4 семестры) является обязательной независимо от профиля программы, которую осваивает студент [11]. На этом этапе изучения английского языка в Финуниверситете осуществляется освоение лексики, отработанной кафедрой терминологии и понятий, относящихся к введению в специальность, что в дальнейшем позволит изучать профессиональный английский язык в рамках вариативной части программы подготовки бакалавров. При разработке и реализации учебно-методического обеспечения как базовой, так и вариативной составляющих курса обучения мы ориентируемся на те виды профессиональной деятельности, к которым готовится выпускник Финуниверситета.

Уже в 1 и 2-м семестрах большое внимание уделяется профессиональной направленности учебной деятельности. Для студентов I курса разработан учебный методический материал на базе общеэкономической тематики и учитывающий при этом проблемы поведения потребителя на рынке товаров и услуг (формирование личного бюджета, совершение покупок, открытие счета в банке, получение потребительского кредита), а также наиболее типичные деловые ситуации (установление делового контакта, поиски работы и трудоустройство).

К концу этого периода изучения английского языка студенты приобретают определенные знания по общему профилю специальности, что позволяет в 3 и 4 семестрах перейти к более глубокому использованию профессионального контекста. Исходя из концепции контекстного обучения, разработанной А. А. Вербицким, на этом этапе приоритет отдается квазипрофессиональной деятельности, воссозданию в аудиторных условиях действий и отношений специалистов соответствующего профиля. Наиболее эффективной формой квазипрофессиональной

деятельности в нашей практике является комплексный анализ проблемной деловой ситуации, в котором разбор ситуации (кейс-анализ) производится с привлечением всех доступных источников информации, включая интернет-поиск, результаты которого представляются в форме мультимедийной презентации. Завершающим компонентом комплексного анализа является моделирование ситуации в ролевой игре на основе кейса. В ролевой игре задается контекст будущей профессиональной деятельности, отражается ее социальное содержание, учебные мотивы постепенно трансформируются в профессиональные [2].

Таким образом, к началу обучения вариативной части (5 семестр) студенты на занятиях по английскому языку получают некоторое представление о содержании базовых дисциплин вуза. Безусловно, это только общее представление о предмете специальности и ряде понятий и терминов, касающихся этих дисциплин. Осуществляя профессиональную направленность языковой подготовки, преподаватель ИЯ должен обладать определенной предметной компетенцией, достаточной для обсуждения на ИЯ отдельных профессиональных вопросов, для оценки пригодности отбираемых учебных материалов на ИЯ и определения их значимости для конкретной дисциплины, в связи с этим отбор материалов осуществляется во взаимодействии со специальными и общеэкономическими кафедрами, что проявилось в создании серии учебников и учебных пособий [3].

При создании учебников по ИЯ мы опирались на положения современной профессиональной лингводидактики, соблюдая принципы профессиональной ориентации обучения, и стремились к формированию коммуникативных умений, необходимых для осуществления иноязычного профессионального общения. При этом особое внимание обращалось на соотнесение реалий родного и иностранного языков [4; 5; 6; 7].

Все виды учебной деятельности в бакалавриате (работа с иноязычными текстами; выполнение лексико-грамматических упражнений; аудирование; ролевые игры; кейс-анализ; различные виды тестирования; мультимедийные презентации; написание деловых писем, эссе, рефератов и т. д.) имеют профессиональную направленность. Мы рассматриваем данный период обучения ИЯ как этап подготовки к дальнейшему изучению его в магистратуре.

В Финнуниверситете дисциплина «Профессиональный иностранный язык» является дисциплиной по выбору в большинстве магистерских

программ. На данную дисциплину выделяется от 80 до 120 академических часов аудиторного времени. Рабочими учебными планами предусмотрен модульный принцип обучения. В учебном процессе применяются активные и интерактивные формы аудиторной работы, информационные образовательные технологии, обращается внимание на эффективную организацию самостоятельной работы под непосредственным и опосредованным управлением преподавателя.

Для курса подготовки по ИЯ в магистратуре сегодня разработано специальное методическое обеспечение [9]. Обучение магистрантов ИЯ направлено на приобретение умений использования его не только в профессиональной деятельности, но и в научно-исследовательской работе [10]. В связи с этим для магистранта особое значение имеет овладение дискурсами разных типов, прежде всего научным и педагогическим.

В магистратуре совершенствуются умения в чтении, аудировании, письме, говорении, а также умения в письменном переводе, аннотировании и реферировании. Магистранты пишут конспекты лекций и прочитанных научных трудов, сочинения (эссе), деловые письма, готовят тематические мультимедийные презентации.

Владение научным дискурсом напрямую связано с академической грамотностью специалиста, при определении которой мы опираемся на выделенные Е. М. Базановой академические умения:

- академическое чтение – умение находить, оценивать информацию и анализировать прочитанное;
- академическое аудирование – умение слушать доклады, выступления и лекции, выделяя основные мысли;
- академическая речь – умение строить выступление, последовательно и убедительно излагать мысль;
- академическое письмо – умение формулировать и обосновывать собственные мысли, строить гипотезы, делать выводы, организовывать и структурировать текст [1, с. 172].

В учебном процессе по ИЯ в магистратуре используются научно-ориентированные профессиональные тексты: доклад; сообщение; тезисы доклада / статьи; аннотация статьи; рецензия (отзыв) на статью; обзор научной литературы; план научной работы; краткое описание научно-исследовательской работы; письмо-рекомендация; предложение о сотрудничестве; заявка на грант; анализ кейса; конспект.

Составленные преподавателем для магистрантов методические рекомендации по работе с данными видами текстов размещены на образовательном портале Финиуниверситета.

При процессе оценки содержания письменных речевых произведений магистрантов преподавателем принимаются во внимание такие критерии, как логичность, связность, смысловая целостность и критическое мышление. Такие же критерии используются при оценке структуры (организации) текста и соответствия языковой норме или узусу, адекватности стиля изложения. Правильное узуальное, т. е. сложившееся языковое, словоупотребление неразрывно связано с владением научным стилем, что отличает речевое поведение магистранта от студента бакалавриата. Магистрант должен уметь: рассуждать, интерпретировать, комментировать, резюмировать и аргументировать [8].

Создание на занятиях по ИЯ ситуаций, приближенных к реальному профессиональному иноязычному общению, в магистратуре (как и в бакалавриате) возможно при организации игровой деятельности, в ходе ролевых / деловых игр и тематических мультимедийных презентаций. Данные приемы обучения формируют у студентов комплекс знаний и умений в целях овладения технологиями профессионального общения.

Обучение иностранному языку в бакалавриате и магистратуре предполагает преемственность обучения и последовательную реализацию целей языковой профессионально ориентированной подготовки студентов.

В заключение следует отметить, что особую значимость в решении задач реализации профессиональной ориентации обучения иностранному языку имеет регулярное взаимодействие языковых и специальных кафедр лингвистического вуза. Оно проявляется как при разработке программы по ИЯ, так и при определении тем и содержания обучения ИЯ на каждой ступени вузовского образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Базанова Е. М.* Международные образовательные программы в системе дистанционного обучения // Программно-методическое обеспечение профессионально ориентированной подготовки по иностранному языку в лингвистическом вузе. – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2015. – С. 168–177. – (Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та; вып. 14 (725). Серия Образование и педагогические науки).

2. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
3. *Дубинина Г. А.* К вопросу обеспечения профессиональной ориентации подготовки по иностранному языку // Программно-методическое обеспечение профессионально ориентированной подготовки по иностранному языку в нелингвистическом вузе». – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2015. – С. 178–187. – (Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та; вып. 14 (725). Серия Педагогические науки).
4. *Дубинина Г. А., Драчинская И. Ф., Кондрахина Н. Г., Петрова О. Н.* Английский язык: экономика и финансы (Threshold) : учебник. – М. : Финуниверситет, 2014. – 243 с.
5. *Дубинина Г. А., Драчинская И. Ф., Кондрахина Н. Г., Петрова О. Н.* Английский язык: экономика и финансы (Majors) : учебник. – М. : Финуниверситет, 2014. – 247 с.
6. *Дубинина Г. А., Драчинская И. Ф., Кондрахина Н. Г., Петрова О. Н.* Английский язык: экономика и финансы (Environment) : учебник. – М. : Финуниверситет, 2013. – 224 с.
7. *Дубинина Г. А., Драчинская И. Ф., Кондрахина Н. Г.* Английский язык: экономика и финансы (Overview) : учебник. – М. : Финуниверситет, 2013. – 254 с.
8. *Дубинина Г. А., Савченко Н. В.* Обучение письму научной направленности в магистратуре // Наука в современном мире: теория и практика : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. – Уфа : РИО ИЦИПТ, 2014. – С. 42–49.
9. *Кондрахина Н. Г., Петрова О. Н.* Профессиональный иностранный язык: Рабочая программа дисциплины для магистров, обучающихся по направлению 081200.68 «Государственный аудит», очная форма обучения. – М. : Финуниверситет, 2013. – 24 с.
10. *Кондрахина Н. Г., Петрова О. Н.* Профессионально ориентированное обучение иностранному языку в магистратуре неязыкового вуза // Вопросы прикладной лингвистики. – Вып. 7. – М. : РУДН, 2012. – С. 34–41.
11. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования / Министерство образования и науки РФ. 2015 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://mag.gov.ru/dok/fgos>
12. *Хомякова Н. П.* Обучение юристов иностранному языку специальности в бакалавриате и магистратуре: цели, принципы, содержание и средства обучения // Программно-методическое обеспечение профессионально ориентированной подготовки по иностранному языку в нелингвистическом вузе. – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2015. – С. 142–143. – (Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та; вып. 14 (725). Серия Образование и педагогические науки).

13. Яроцкая Л. В. Дисциплина «Иностранный язык» и профессиональное развитие личности // Программно-методическое обеспечение профессионально ориентированной подготовки по иностранному языку в нелингвистическом вузе. – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2015. – С. 53–54. – (Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та; вып. 14 (725) Серия Образование и педагогические науки).

УДК 37:81'243

О. В. Барышникова

кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедры иностранных языков МГТУ «СТАНКИН»
e-mail: ol.baryschnikova@yandex.ru

**ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ
ПОДГОТОВКИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ:
ЦЕЛИ, СОДЕРЖАНИЕ, ПАРАМЕТРЫ И КРИТЕРИИ**

В статье рассматривается межкультурная профессиональная коммуникативная компетенция как цель процедуры контроля и оценки, компоненты данной компетенции выступают параметрами оценки качества подготовки студента по иностранному языку. Раскрываются требования к содержанию контроля и оценки, предлагается использование социально ориентированных технологий в качестве форм проверки профессионально ориентированной иноязычной подготовки бакалавров.

Ключевые слова: профессионально ориентированная подготовка по иностранному языку; межкультурная профессиональная коммуникативная компетенция; параметры и критерии оценки; ФГОС последнего поколения; социально ориентированные технологии.

O. V. Baryshnikova

Moscow State University of Technology “STANKIN”,
PhD in Education, Senior Lecturer of Foreign Languages Department
e-mail: ol.baryschnikova@yandex.ru

**PROFESSION-ORIENTED FL PROFICIENCY ASSESSMENT:
GOALS, CONTENTS, CRITERIA**

The article is devoted to one of the topical problems nowadays – that of assessing the quality of foreign language training at a technical high school. The author considers intercultural professional communicative competence as the aim of the assessment procedure; the components of this competence are regarded as the objects of students' FL proficiency assessment. The article looks at the contents requirements of the FL assessment procedure, and points out the advantages of using social educational technologies for assessment purposes.

Key words: methods of FL proficiency assessment; intercultural professional communicative competence; social educational technologies; technical high school.

В настоящее время качеству образования в системе профессиональной подготовки уделяется большое внимание. Качество образования понимается как результат учебного процесса в вузе, показателем

которого является профессиональная компетентность выпускника, определяемая уровнем сформированности общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Интегративным показателем качества профессионально ориентированной подготовки по иностранному языку (ИЯ) бакалавров технических специальностей выступает **межкультурная профессиональная коммуникативная компетенция** как способность решать профессиональные задачи с использованием ИЯ в рамках диалога культур. В учебном процессе проверка сформированности именно данной компетенции у студентов является целью процедуры контроля и оценки качества подготовки по ИЯ.

Опираясь на целый ряд исследований межкультурной коммуникации в плане ее содержания [3; 7], в ходе проведения собственного исследования были выделены в структуре межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции следующие компоненты [1]:

- *содержательный* компонент предполагает знание и владение профессиональным тезаурусом, особенностями профессионального устного и письменного речевого общения на ИЯ, знание социокультурного контекста профессии, способность учитывать в общении речевые и поведенческие модели, принятые в соответствующей «профессиональной» культуре;

- *когнитивный* компонент заключается в освоении профессиональных концептов родной и иноязычной культур, фоновых знаний «бизнес»-культуры страны изучаемого языка;

- *деятельностный* компонент включает в себя сформированные профессионально-коммуникативные умения, необходимые для решения профессиональных задач с использованием ИЯ в ситуациях межкультурного общения;

- *стратегический* компонент, суть которого составляют сформированные метакогнитивные, учебно-информационные умения, стратегии социального сотрудничества, компенсаторные, лингводидактические и конкретно-практические стратегии для обеспечения непрерывного изучения ИЯ;

- *аффективный* компонент заключается в принятии иной «бизнес»-культуры, норм общения другой культуры, толерантности по отношению к представителям разных культур и их культурным ценностям.

Согласно исследованию К. Б. Пригожиной [5], именно аффективный компонент представляет собой мотивационный эмоционально-

чувственный компонент, сформированность которого обеспечивает понимание культуры на основе личностных смыслов.

Выделенные нами компоненты межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции определяют параметры оценки данной компетенции и, таким образом, параметры оценки качества иноязычной подготовки студентов в целом.

Для оценки качества владения ИЯ в профессиональных целях были уточнены дескрипторы выделенных компонентов межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции. Данные дескрипторы конкретизированы в рамках существующей уровневой спецификации для уровней А1–А2–В1 (см. табл. 1) в соответствии с Примерной программой подготовки по ИЯ в бакалавриате неязыкового вуза [6].

Перечисленные в таблице 1 дескрипторы положены в основу критериев оценки межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции, и, следовательно, в основу критериев оценки качества профессионально ориентированной подготовки бакалавров по ИЯ.

Уточненное содержание дескрипторов компонентов межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции составляет: 1) основу «матриц оценки» как инструментов оценивания качества владения ИЯ в ходе процедуры контроля; 2) основу «Контрольного листа самооценки качества владения иностранным языком для студентов технических специальностей» (см. подробнее [1]).

Наряду с этим следует особо подчеркнуть, что во всех типичных профессиональных ситуациях, требующих решения профессиональных задач с использованием ИЯ, конечным результатом выступает информационный текстовый продукт. Следовательно, критерии оценки решения таких задач можно соотнести с критериями оценки текста как продукта речевого общения.

Устный информационный текстовый продукт (доклад, сообщение, презентация, отчет) рекомендуется оценивать по следующим критериям: раскрытие проблемы; представление решения поставленной задачи; оформление; ответы на дополнительные вопросы. Критериями оценки письменного информационного текстового продукта, согласно исследованию О. Л. Моховой [4], могут служить следующие характеристики текста как продукта речевой деятельности на трех уровнях: содержательно-смысловом, композиционно-структурном и языковом. При этом следует отметить, что содержательно-смысловой уровень имеет профессиональную маркированность.

Таблица 1

**Уровневая спецификация компонентов
межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции**

Компоненты МПКК	A1	A2	B1
Содержательный	<ul style="list-style-type: none"> – весьма ограниченный запас общетехнических и общенаучных слов и выражений; – весьма ограниченное владение элементарными умениями профессионального речевого общения на ИЯ. 	<ul style="list-style-type: none"> – словарный запас общетехнических / технических и научных терминов достаточен для понимания общего смысла письменного / звучащего текста и продуцирования собственного простого текста; – наличие ограниченного представления о правилах и нормах общения, принятых в профессиональном сообществе. 	<ul style="list-style-type: none"> – словарный запас по профессиональной тематике достаточно обширен для понимания общего смысла и деталей письменного/звучащего текста и для продуцирования собственного текста; – относительно свободное владение правилами и нормами общения, ситуативными ролями, принятыми в международных профессиональных научно-технических сообществах.
Когнитивный	<ul style="list-style-type: none"> – частичное знакомство с профессиональными концептами родной и иноязычной культур; – отсутствие или частичное наличие фоновых знаний «бизнес»-культуры страны изучаемого языка. 	<ul style="list-style-type: none"> – владение профессиональными концептами родной и иноязычной культур не в полной мере; – довольно ограниченное владение фоновыми знаниями «бизнес»-культуры страны изучаемого языка. 	<ul style="list-style-type: none"> – владение профессиональными концептами родной и иноязычной культур; – владение фоновыми знаниями «бизнес»-культуры страны изучаемого языка в достаточной степени для осуществления успешной коммуникации.

Компоненты МПКК	A1	A2	B1
Деятельностный	<ul style="list-style-type: none"> - понимание основного содержания коротких диалогов / сообщений / инструкций, произнесенных медленно и тщательно; - понимание простых текстов по общетехнической тематике / программам конференций / личных писем; - участие в простом диалоге (вопрос – ответ); - представление заранее подготовленного короткого сообщения на известную тему в рамках презентации; - заполнение анкеты с личными данными; - написание элементов личных писем / электронных сообщений на знакомую тему. 	<ul style="list-style-type: none"> - понимание основной идеи информационного сообщения / доклада / презентации; - понимание текстов по общетехнической и общенаучной тематике / промышленной рекламе / аннотаций / инструкций к оборудованию / личных и деловых писем; - принятие участия в коротких беседах на учебную или профессиональную тему, проходящих в стандартной ситуации; - представление презентации на учебную или профессиональную тему; - написание личных писем / деловых писем / электронных сообщений; - написание коротких тезисов сообщения / презентации на учебную или профессиональную тему. 	<ul style="list-style-type: none"> - понимание основного содержания – дискуссий/докладов / сообщений / презентаций по специальности при непосредственном и опосредованном техническими средствами общения; - понимание деталей телефонного разговора/ информационного сообщения и инструкций по применению какого-либо прибора; - понимание научных статей и технических статей; технических документов / отчетов / аннотаций / инструкций к оборудованию/ рефератов / патентов/ личных деловых писем; - участие без подготовки в беседе / телефонном разговоре на учебную или профессиональную тему; - представление презентаций/докладов на конференции; - заполнение анкеты / опросного листа; - написание личных писем / деловых писем / электронных сообщений; - написание тезисов сообщения / презентации на профессиональную тему; - написание краткого отчета о выполненной работе.

Компоненты МПКК	A1	A2	B1
Стратегический	<ul style="list-style-type: none"> - ограниченное использование информационных стратегий для выбора источника и поиска учебной и профессионально значимой информации; - способность анализировать найденную информацию сформирована частично; - владение стратегиями социального сотрудничества не в полной мере; - использование лингвистической и контекстуальной догадки отмечается довольно редко; - использование двуязычного словаря при возникновении трудностей в понимании иноязычного текста отмечается довольно часто; - использование двуязычного словаря при возникновении трудностей в понимании иноязычного текста отмечается довольно часто; - всегда адекватная самооценка результата выполнения учебной задачи и способов ее решения. 	<ul style="list-style-type: none"> - достаточно успешное использование информационных стратегий для поиска учебной и профессионально значимой информации; - способность анализировать, обобщать найденную информацию, но отмечаются трудности с критической оценкой информации; - довольно успешное владение стратегиями социального сотрудничества; - частичное использование лингвистической и контекстуальной догадки; - частичное использование двуязычного словаря при возникновении трудностей в понимании иноязычного текста; - использование стратегий социального взаимодействия в диалоге; - самостоятельное использование языковых средств в текстовой деятельности; - осуществление адекватной самооценки результата выполнения учебной и / или профессиональной задачи и способов ее решения. 	<ul style="list-style-type: none"> - использование разнообразных информационных стратегий для поиска и сбора учебной и профессионально значимой информации в различных источниках; - способность анализировать и критически оценить найденную информацию; - владение стратегиями социального сотрудничества; - использование лингвистической и контекстуальной догадки; - использование двуязычного словаря при возникновении трудностей в понимании иноязычного текста отмечается довольно редко; - использование стратегий социального взаимодействия в диалоге; - самостоятельное использование языковых средств в текстовой деятельности; - осуществление адекватной самооценки результата выполнения учебной и / или профессиональной задачи и способов ее решения.

Компоненты МПКК	A1	A2	B1
Аффективный	<ul style="list-style-type: none"> - способность сравнивать свою собственную и иноязычную культуры сформирована частично; - восприимчивость и толерантность к другим «бизнес»-культурам развита не полностью; - в некоторых случаях отмечается неприятие норм общения другой «бизнес»-культуры. 	<ul style="list-style-type: none"> - способность соотносить свою собственную и иноязычную культуры; - восприимчивость и толерантность к другим «бизнес»-культурам; - принятие норм общения другой «бизнес»-культуры; - преодоление сформировавшихся стереотипов. 	<ul style="list-style-type: none"> - способность соотносить свою собственную и иноязычную культуры; - восприимчивость и толерантность к другим «бизнес»-культурам; - принятие норм общения другой «бизнес»-культуры; - преодоление сформировавшихся стереотипов; - выступление в роли посредника между представителями своей и иноязычной культуры с целью устранения недопонимания и конфликтных ситуаций, вызванных межкультурными различиями.

Следующий вопрос, который требует особого рассмотрения, является выбор форм контроля и оценки качества подготовки выпускника, адекватных требованиям Федерального государственного образовательного стандарта последнего поколения (ФГОС ВО).

Оценочные средства должны обеспечивать оценку качества целостной подготовки выпускника, сформированности у него общекультурных и профессиональных компетенций, приобретаемых им, в том числе в области ИЯ. Одним из основных требований, предъявляемых к инструментам оценивания, выступает их максимальная приближенность к условиям реальной профессиональной деятельности, т. е. воспроизведение предметного и социального контекста специальности.

Однако, как показывает практика, используемые в учебном процессе формы контроля качества подготовки по ИЯ в бакалавриате неязыковых вузов, такие как тестирование, чтение и перевод профессионально ориентированных текстов, беседа по социокультурной проблематике, не обеспечивают в полной мере требования ФГОС к фондам оценочных средств, поскольку не создают достаточных условий для проверки всех компонентов межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции и личностных качеств студентов, важных при решении профессиональных задач.

В последние годы в целях повышения качества учебного процесса в вузе, в том числе и по ИЯ, в русле теории контекстного обучения эффективно используются *социально ориентированные технологии*, реализующие концепцию социальной обучающей модели [2], позволяющие моделировать целостное содержание и условия предметного и социального контекста будущей профессиональной деятельности студентов. В соответствии с компетентностным подходом данная обучающая модель может быть положена в основу форм контроля и оценки сформированности межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции.

Анализ возможностей социально ориентированных технологий как оценочных средств в ходе проведенной нами опытной проверки среди студентов бакалавриата в МГТУ «СТАНКИН» показал, что в рамках процедуры контроля могут быть созданы условия для проверки сформированности профессиональных и общекультурных компетенций за счет моделирования предметного и социального контекста будущей профессиональной деятельности. Данные технологии являются аутентичными формами контроля и оценки; позволяют

проверить способность студентов к принятию самостоятельных решений и сформированность таких личностных качеств, как творческий подход, автономность и др.

Опытная проверка подтвердила, что каждая из рассмотренных социально ориентированных технологий обеспечивает условия для проверки целостной подготовки выпускника, т. е. взаимосвязанного комплекса компетенций, и полностью удовлетворяет требованиям ФГОС последнего поколения к фондам оценочных средств. Проведенный анализ результатов опытной проверки продемонстрировал эффективность использования социально ориентированных технологий в качестве форм контроля и оценки качества владения ИЯ выпускниками технических вузов.

Исследование, проведенное в МГТУ «СТАНКИН», доказало целесообразность применения следующих технологий в рамках промежуточной аттестации:

1) использование деловой игры, проектного задания (групповой проект) и технологии «case-study» в рамках зачета по дисциплине «Иностранный язык»;

2) использование деловой игры, проектного задания (индивидуальный проект) и технологии решения профессиональных проблемных задач исследовательского и творческого характера на экзамене по ИЯ в техническом вузе.

При определении содержания контроля и оценки необходимо учитывать следующие *требования к контрольно-учебным материалам*:

- осуществлять отбор профессиональных ситуаций общения и профессиональных задач на основе анализа компетентностной модели выпускника определенного направления подготовки;
- осуществлять отбор типов текстов для проверки рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности, в том числе моделирующие конечный информационный продукт;
- перечень планируемых профессионально-коммуникативных умений рекомендуется отбирать и составлять на основе анализа профессиональных задач.

Например, для бакалавров инженерных специальностей и бакалавров, специализирующихся в области информационных технологий, представляется актуальным моделирование таких профессиональных ситуаций общения, как: 1) прием зарубежных специалистов на производстве; 2) внедрение отечественного изобретения в производство за

границей; 3) проведение «круглого стола» по проблемам идентификации источников опасностей на производстве и способам их уменьшения; 4) проведение семинара по проблемам защиты баз данных; 5) участие в производственных совещаниях по проблемам установки нового оборудования и др.

В рамках промежуточной аттестации студентам может быть предложено выполнить следующие задания, содержащие профессионально ориентированные задачи:

- составьте отчет для представления результатов начала эксплуатации нового оборудования;
- составьте описание прибора и его технические характеристики и др.;
- ознакомьтесь с содержанием двух – трех статей (печатных / на экране компьютера), прослушайте отрывок из радиопередачи о применении нового оборудования в машиностроении и напишите тезисы сообщения о содержании прочитанного и прослушанного для представления нового оборудования коллегам;
- ознакомьтесь с документацией, содержащей технические характеристики нового прибора и проинструктируйте своих коллег о способах эксплуатации данного прибора;
- изучите тексты документов, входящих в состав конструкторской и эксплуатационной документации оборудования, затем разработайте план и методику его испытания и контроля;
- найдите на предложенных сайтах Интернета информацию о планируемых международных конференциях, представляющих для вас профессиональный интерес, аргументируйте свой выбор и заполните анкету участника конференции в электронном виде;
- просмотрите / прослушайте 2–3 аудио- или видеоролика, в которых представлены характеристики и работа конкретных видов станков; передайте содержание услышанного и увиденного в виде инструкции по эксплуатации этих станков в письменном виде.

Анализ осуществленных процедур промежуточного и итогового контроля и оценки в ходе опытной проверки показал, что моделирование социального и предметного контекстов с учетом межпредметных связей и возможность воспроизведения задач, близких к аутентичным, создают условия для проверки целостной профессиональной подготовки студента, т. е. взаимосвязанного комплекса компетенций: предметно-профессиональной, социальной, информационно-технологической, учебно-познавательной, всех компонентов межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции.

Во время процедуры оценки качества иноязычной подготовки студентов бакалавриата они должны решать реальные профессиональные задачи, носящие практико-ориентированный характер и отражающие профессиональный контекст, следовательно, по полученным результатам можно достоверно предсказать степень успешности / неуспешности их решения в будущей деятельности.

Доступность содержания контрольно-измерительных материалов для восприятия студентами была обеспечена за счет того, что:

- во-первых, задания формулировались в профессиональных терминах и содержали четкие инструкции по их выполнению;
- во-вторых, студентам предлагались методические рекомендации по выполнению заданий, в частности проектного задания;
- в-третьих, тексты для анализа в рамках технологии «case-study» содержали справочный материал, учитывающий возможные трудности при выполнении заданий.

Удобство и относительная простота организации процедуры контроля и оценки с использованием социально ориентированных технологий для преподавателя заключается в большой доле самостоятельности студента в ходе этих процедур, студент сам несет ответственность за предлагаемые решения поставленных перед ним задач.

Однако следует отметить, что для выбора профессионально значимых задач преподаватель должен проанализировать ФГОС по различным направлениям подготовки или проконсультироваться с преподавателями ведущих кафедр.

Таким образом, процедуры контроля и оценки с применением социально ориентированных технологий удовлетворяют требованиям ФГОСов в плане максимального приближения их к реальным профессиональным ситуациям, и за счет этого обеспечиваются условия оценки качества владения ИЯ в профессиональных целях, близкие к аутентичным; у студентов проверяется взаимосвязанный комплекс умений, составляющих межкультурную профессиональную коммуникативную компетенцию, сформированность которого определяет успешность осуществления выпускниками профессиональной деятельности с использованием ИЯ.

В заключение статьи еще раз подчеркнем, что целью контроля и оценки качества профессионально ориентированной подготовки бакалавров по ИЯ в техническом вузе является проверка сформированности

у выпускников бакалавриата межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции, компоненты которой выступают в качестве параметров оценки, а дескрипторы данных компонентов составляют основу для разработки критериев оценки.

Социально ориентированные технологии (деловая игра, проектное задание, кейс-технология и технология решения профессиональных проблемных задач исследовательского и творческого характера) рекомендуются нами в качестве конкретных форм контроля и оценки качества подготовки по ИЯ студентов бакалавриата технических вузов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Барышникова О. В.* Методика контроля и оценки качества подготовки по иностранному языку в техническом вузе (английский язык) : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2014. – 252 с.
2. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособие. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
3. *Гальскова Н.Д., Гез Н. И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М. : Академия, 2004. – 336 с.
4. *Мохова О. Л.* Дифференцированное обучение профессионально ориентированному чтению : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2012. – 25 с.
5. *Пригожина К. Б.* Методика формирования межкультурной компетенции для иноязычной подготовки специалистов-участников международных коммерческих переговоров // Научно-методические основы формирования инновационной системы языковой подготовки в неязыковом вузе. – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. – С. 110–116. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 12 (698). Серия Педагогические науки).
6. Примерная программа по иностранным языкам по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы). – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – 32 с.
7. *Фурманова В. П.* Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. – Саранск : Изво Мордовск. ун-та, 1993. – 124 с.

Сетевое электронное научное издание

Вестник МГЛУ. Выпуск 14 (753)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Редактор Н. Г. Павлова

Компьютерная верстка Ю. Л. Герасимова

Дизайн обложки А. Г. Проскуряков

ФГБОУ ВО МГЛУ

Подписано в печать 30.05.2016

Формат 60x90/16. Усл. печ. л. 9,8

Заказ № 1386

Адрес редакции:

119034, Москва, ул. Остоженка, 38

Тел.: (499) 245 33 23

E-mail: ipk-mglu@rambler.ru