

ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



**ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ
ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**14 (725)
2015**

Ministry of Education and Science of the Russian Federation
Federal State-Funded Educational Institution
for Higher Professional Education
“Moscow State Linguistic University”



www.linguanet.ru

VESTNIK
of Moscow State Linguistic University

The year of foundation – 1940

Issue 14 (725)

PEDAGOGICAL STUDIES

**METHODS-AND-CURRICULUM BASIS
OF FOREIGN LANGUAGE VOCATIONAL TRAINING
AT A NON-LINGUISTICS INSTITUTION
FOR HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION**

Moscow
FSFEI HPE MSLU
2015

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

ВЕСТНИК
Московского государственного лингвистического университета

Год основания издания – 1940

Выпуск 14 (725)
ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ
ПОДГОТОВКИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
В НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Москва
ФГБОУ ВПО МГЛУ
2015

Печатается по решению Ученого совета
Московского государственного лингвистического университета

Главный редактор издания
академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
И. И. Халеева

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ НАУЧНОГО ЖУРНАЛА «ВЕСТНИК МГЛУ»

И. И. Халеева (председатель)
Н. Н. Нечаев (заместитель председателя)
Е. А. Белоусов (ответственный секретарь)

Гаджиев А. А. (Азербайджан)	Медведева Т. В.
Баранова Н. П. (Белоруссия)	Моисеенко Л. В.
Бурнацева З. К.	Мусаев А. И. (Кыргызстан)
Голубина К. В.	Ноздрин Л. А.
Воронина Г. Б.	Потапова Р. К.
Гаспарян Г. Р. (Армения)	Прохоров Ю. Е.
Гусейнова И. А.	Радченко О. А.
Дудик Н. А.	Русецкая М. Н.
Залиханов М. Ч.	Семенова Т. И.
Имомов М. С. (Таджикистан)	Сорокина Т. С.
Ирисханова К. М.	Суهارев Ю. А.
Ирисханова О. К.	Тарасова А. Н.
Касюк А. Я.	Титкова О. И.
Краева И. А.	Убин И. И.
Красноженова Г. Ф.	Ли-Янке Х. (Швейцария)
Кунанбаева С. С. (Казахстан)	Ченки А. Д. (Нидерланды)
Лодейро Ф. Г. (Испания)	Шерер Р. (Швейцария)
Лю Лиминь (КНР)	Шулепов Н. А.
Маркес Д. С. (Испания)	Форстнер М. (Германия)

Редакционная коллегия Выпуска 14 (725)

академик РАО, д-р психол. наук, проф. Н. Н. Нечаев (*ответственный редактор*)

канд. филол. наук, проф. Л. С. Каменская (*зам. ответственного редактора*)

д-р пед. наук, проф. МГЛУ Л. В. Яроцкая (*ответственный секретарь*)

д-р пед. наук, проф. каф. лингводидактики И. П. Павлова

канд. пед. наук, проф. каф. лингводидактики Г. В. Перфилова

д-р пед. наук, проф. Н. Н. Гавриленко

(Инженерный факультет 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)

Издание входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых публикуются основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук

© ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2015

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 ВПО МГЛУ

СОДЕРЖАНИЕ

Нечаев Н. Н.

Психологические аспекты становления
вторичной языковой личности в процессе профессиональной
подготовки лингвистов..... 9

Шерер Р.

К вопросу о принципах и функциях Европейского Языкового
Портфеля для высшей школы 28

Яроцкая Л. В.

Дисциплина «Иностранный язык»
и профессиональное развитие личности 48

Евдокимова М. Г.

Проблемы разработки программно-методического
обеспечения иноязычного образования в вузе
нелингвистического профиля 56

Полякова Т. Ю.

Технология разработки программно-методического
обеспечения курсов иностранного языка в условиях
современного неязыкового вуза 64

Марковина И. Ю.

Иностранный язык в медицинском вузе:
оптимальные модели обучения..... 77

Гусейнова И. А.

Международное вузовское сотрудничество:
от экспертизы к социокультурному взаимодействию 85

Ли-Янке Х.

Специальные языки: почему, когда и как они используются?..... 93

Форстнер М.

К вопросу о специальной терминологии
в юридическом переводе 100

Гавриленко Н. Н.

Методика реализации компетентностного подхода
при обучении переводу 113

Ястребова Е. Б.

Обеспечение преемственности в обучении
иностранным языкам: бакалавриат – магистратура..... 128

Хомякова Н. П.

Обучение юристов иностранному языку специальности
в бакалавриате и магистратуре: цели, принципы,
содержание и средства обучения 139

Павлова И. П.

Как сделать аутентичный текст доступным для студентов..... 152

Базанова Е. М.

Международные образовательные программы
в системе дистанционного обучения 168

Дубинина Г. А.

К вопросу обеспечения профессиональной ориентации
подготовки по иностранному языку 178

CONTENTS

Nechaev N. N.

Psychological Aspects of Secondary Language Personality Development at Students' Professional Linguistic Training	9
--	---

Schärer R.

Revisiting the Principles and Functions of the European Language Portfolio with a Focus on Tertiary Education	28
--	----

Yarotskaya L. V.

Subject "Foreign Language" and Developing a Person as a Professional	48
---	----

Evdokimova M. G.

Problems in Foreign Language Syllabus and Methodology Material Design for Students of Non-linguistics Universities	56
---	----

Polyakova T. Y.

Designing Methods-and-curriculum Basic for Foreign Language Training Courses in Modern Non-linguistics Universities	64
--	----

Markovina I. Y.

Foreign Language in a Higher Medical School: Optimal Models of Teaching	77
--	----

Guseynova I. A.

International Cooperation in Higher Education: between Expertise and Sociocultural Interaction	85
---	----

Lee-Jahnke H.

LSPs: Why, When and How?	93
--------------------------------	----

Forstner M.

Zur Fachterminologie der Juristischen Übersetzung	100
---	-----

Gavrilenko N. N.

Methods of Implementing the Competence Approach in Teaching Translation	113
--	-----

Yastrebova E. B.

From Bachelors to Masters: Bridging the Gap	128
---	-----

<i>Khomiakova N. P.</i>	
Teaching a Specialized Foreign Language to Law Students for Bachelor's and Master's Degrees: Aims, Principles, Content and Techniques	139
<i>Pavlova I. P.</i>	
How to Make Reading and Listening to Authentic Texts Easy for Foreign Language Learners at Non-linguistics Universities and Faculties	152
<i>Bazanova E. M.</i>	
International Educational Programs in the System of E-learning	168
<i>Dubinina G. A.</i>	
Regarding Provision of Professional Orientation in Foreign Language Training.....	178

УДК 159.953.5

Н. Н. Нечаев

проректор МГЛУ, зав. каф. психологии
и педагогической антропологии, академик РАО,
д-р психол. наук, проф.; e-mail: nnnechaev@gmail.com

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ЛИНГВИСТОВ¹

Статья посвящена одной из важнейших проблем педагогической психологии – профессиональной подготовке специалистов по межкультурной коммуникации. Предлагаемый подход позволяет выявить значимость понятия «языковое сознание» и способы его применения в процессе становления вторичной языковой личности, выступающей в качестве медиатора в межкультурном диалоге. Феномен языковой личности рассматривается в статье с психологической точки зрения. В этой связи автор предлагает системное рассмотрение процесса межкультурной коммуникации, основанное на предварительном раскрытии регулирующей роли языкового сознания в коммуникативной деятельности.

Ключевые слова: психологический подход; вторичная языковая личность; языковое сознание; межкультурная коммуникация; профессиональная подготовка лингвистов.

Nechaev N. N.

Vice-rector of MSLU, Head of the Department of Psychology
and Pedagogical Anthropology, full member of RAE,
Dr. of Science (Psychology), Professor; e-mail: nnnechaev@gmail.com

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF SECONDARY LANGUAGE PERSONALITY DEVELOPMENT AT STUDENTS' PROFESSIONAL LINGUISTIC TRAINING

This paper is devoted to one of the topical problems of educational psychology – the training of professionals in intercultural communication. The author's approach specifies the complexity of the notion of language consciousness and the ways to follow in order to form a secondary language personality capable of playing the role of a mediator in intercultural dialogue. The paper analyses the phenomenon of language personality from the point of view of psychology. The author suggests

¹ В основу статьи положен доклад на «Всероссийской конференции УМО по образованию в области лингвистики (неязыковые вузы)», состоявшейся 26–27 июня 2014 г. в МГЛУ.

a comprehensive, systematic approach to intercultural communication that primarily requires conscious psychological disclosure of regulative functions of linguistic awareness in communicative activity.

Key words: psychological approach; secondary language identity; language consciousness; intercultural communication; professional linguistic training.

В современном глобализированном мире важнейшую роль играют процессы межкультурной коммуникации, эффективность которой зависит от тех, кто ее осуществляет. В первую очередь это относится к переводчикам и другим специалистам, профессионально решающим задачи медиации в ситуациях межкультурного диалога. Основополагающую роль в реализации этого процесса и в развитии психологических возможностей человека осуществлять его, на наш взгляд, играет психология. Своеобразным подтверждением этого мнения служат слова Ф. де Соссюра, отражающие вывод, к которому пришел этот выдающийся лингвист более ста лет назад: «...Можно представить себе науку, изучающую жизнь знаков в рамках жизни общества; такая наука явилась бы частью **социальной психологии**, а, следовательно, и **общей психологии**; мы назвали бы ее семиологией (от *греч.* semeion «знак»))»¹ [9; 23].

Из сказанного понятно, что Ф. де Соссюр рассматривал психологию как базовую науку для изучения языковой коммуникации – важнейшего для человеческого социума вида деятельности, непосредственно связанного со всеми другими видами деятельности.

Методологическое обоснование определяющей роли деятельности можно найти в известных «Тезисах о Фейербахе» К. Маркса², где категория деятельности обретает фундаментальное значение. Все в человеке определяется средствами, содержанием и результатами деятельности. Она всегда коллективна, она всегда орудийна и предметна, так как именно в деятельности человек осуществляет преобразование объекта в предмет. Но точно таким же образом происходит

¹ Здесь и далее выделено нами. – Н. Н.

² «Главный недостаток всего предшествующего материализма – включая и фейербаховский – заключается в том, что предмет, действительность, чувственность берется только в форме **объекта**, или в форме **созерцания**, а не как **человеческая чувственная деятельность, практика**, не субъективно. ... Фейербах хочет иметь дело с чувственными объектами, действительно отличными от мысленных объектов, но самую человеческую деятельность он берет не как **предметную деятельность**» (Маркс К., Энгельс Ф. Соч. т. 3, с. 2).

и «опредмечивание» того объекта, который в результате деятельности становится знаком – специфическим предметом, выполняющим роль средства коммуникации. Знаки не даны изначально, знак появляется, рождается и создается человеком для человека. Знак – это любой объект, «опредмеченный» значением, как и любой другой такой же объект, попавший в орбиту человеческой деятельности.

Переводческая деятельность характерна тем, что она внешне, казалось бы, не связана с содержанием той или иной предметной деятельности, вследствие чего в ситуациях, требующих определенных предметных представлений, переводчик попадает впросак: возникают коммуникативные сбои. С другой стороны, людям, «погруженным» в предметную деятельность в условиях межкультурной коммуникации, подчас не нужен переводчик. Им настолько ясен сам предмет коммуникации, что они с помощью нескольких невербальных знаков могут разъяснить то, что имеют в виду. Так, в давнем отечественном фильме о войне «Нормандия-Неман» французские и советские летчики, не владеющие, соответственно, русским и французским языками, получая полетные задания, тем не менее очень хорошо понимали друг друга, потому что неплохо знали свой предмет.

Итак, предметная деятельность – это основа понимания в ходе коммуникации и основа самой коммуникации. Все зависит от того, что стоит за деятельностью: слово или дело или слово–дело, или дело–слово. Это не просто игра словами, здесь большая психологическая проблема, которую порой не замечают, ведь языковая коммуникация – это всегда социальный процесс, как и любая другая деятельность человека, которая по определению всегда социальна, орудийно опосредствована и знаково опосредована.

Если речь идет об освоении этой деятельности, то на каждом витке спирали своего развития мы вновь и вновь проходим тот же самый путь, который прошли в начале своего становления в качестве человека. Как показывает методологический анализ, само развитие надо рассматривать как постоянный и объективный процесс, происходящий с человеком постоянно, независимо от того, что он в данный момент думает или делает. Но в зависимости от того, что он думает и делает, ход этого объективного процесса будет иным.

При этом на каждом уровне или этапе развития деятельности происходит закономерное «снятие» достижений и провалов предыдущего

этапа. Наши слова аккумулируют всю нашу жизнь. Как сказал когда-то Гегель: «Слова звучат одинаково и в устах юноши, и в устах зрелого мужа, но у последнего за ними – целая жизнь».

К сожалению, многие лингвисты не знакомы с работами классика отечественной психологии Л. С. Выготского, посвященными роли знака в деятельности человека. Приведем наиболее полную формулировку закона, известного в отечественной психологии как закон Выготского: «Каждая высшая психическая функция появляется в процессе развития поведения дважды – сначала как функция коллективного поведения, как форма сотрудничества или взаимодействия, как средство социального приспособления, т. е. как категория интерпсихологическая, а затем вторично как способ индивидуального поведения ребенка, как средство личного приспособления, как внутренний процесс поведения, т. е. как категория интрапсихологическая» [2, с. 197].

Суть этого закона в том, что все психологические возможности, приобретаемые человеком, на самом деле есть продукт развития его совместной деятельности с другими людьми: сначала это взаимодействие, а затем – его собственная деятельность, в которой общение «свертывается» в обобщение, а обобщение «развертывается» в общение. Именно в рамках этого взаимодействия, развиваются психологические возможности, обеспечивающие деятельность. Итак, первый этап становления этих возможностей – это всегда реальный контакт с действительностью, когда происходит ее опредмечивание, т. е. **выявление** субъектом значимого для него предмета деятельности, затем выявленный предмет – уже как значение – «подхватывается» языком как средством социального взаимодействия и развертывается в дискурс – процесс коммуникации. Очевидно, что дискурс как живая речь человека представляет собой идеальную форму социального взаимодействия с реальностью с помощью конкретных языковых средств этой деятельности.

На наш взгляд, этот подход задает направление для психологического раскрытия понятия «языковая личность», активно используемого в современной лингвистике, лингводидактике, и за их пределами. По мнению Ю. Н. Караулова, языковая личность – «...совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью

отражения действительности, а также определенной целевой направленностью» [5, с. 3].

Мы полагаем, что в процессе речевой коммуникации языковая личность выступает в качестве субъекта деятельности в широком смысле: человек как языковая личность осуществляет коммуникацию, особенности которой определяются языковым сознанием и через дискурс реализуются в коммуникативном поведении.

При таком понимании языковое сознание не есть нечто отдельное от других форм и способов осознания действительности. Это сознание индивида, осуществляющего речевую коммуникацию. Оно выполняет регулирующую функцию, задавая культурно обусловленный спектр возможностей раскрытия предметного содержания, соответствующего коммуникативной задаче, на которую индивид осознанно или неосознанно ориентируется, осуществляя речевые действия. Сам дискурс представляет собой одновременно и процесс, и результат речевой коммуникации (коммуникативного поведения) индивида, отражает, так сказать, исполнительную сторону его коммуникативно-речевой деятельности.

С этих позиций процесс формирования «вторичной языковой личности» обозначен И. И. Халеевой как процесс становления совокупности способностей (компетенций) и личностных качеств, обеспечивающих готовность к *инойязычному общению в межкультурной сфере*, что предполагает эффективное использование иностранного языка в различных сферах деятельности; само ее формирование должно рассматриваться как саморазвитие субъекта в языковой среде, становящейся контекстом его деятельности [10].

Расширение и углубление понимания «языковой личности» смысловых и прагматических черт «инойязычной» для нее личности, овладение соответствующими средствами межкультурной коммуникации ведет к ее объективной психологической *«трансформации»* и закономерному превращению во «вторичную» языковую личность. Проблема здесь заключается в соотношении и взаимосвязи «стихийного» и «управляемого» формирования «вторичной языковой личности» в ходе образовательного процесса.

Специально подчеркну, что для психолога образование – не столько специально организуемый учебно-воспитательный процесс, сколько мотивационно значимая и осознаваемая самим человеком деятельность,

направленная на решение задач «самоизменения» – *учебная* деятельность [11]. При этом мы определяем деятельность как учебную вовсе не потому, что она осуществляется в учебных аудиториях, ведь, как сказал М. Твен устами своего персонажа Гека Финна: «Я никогда не позволял, чтобы мои школьные занятия мешали моему образованию».

Особенно ярко эта позиция проявляется применительно к высшему образованию. В цикле исследований, проведенных под нашим руководством, было показано, что высшее профессиональное образование – это становление специалиста, осознанно владеющего системой способов «освоения» мира, системой, позволяющей достигать уровня своего **высшего** (на сегодняшний день), но **специализированного развития** его познавательных возможностей [7].

Неслучайно говорят о физической картине мира, техническом взгляде на мир, художественном видении действительности, математическом или юридическом мышлении, социологическом воображении, и ... языковом сознании, и «вторичной» языковой личности.

С этой точки зрения языковое сознание – это всегда определенная картина мира, у носителя которой во множестве случаев даже не возникает сомнений в ее адекватности. Однако человек, который считает, что многие видят мир так же, как видит он, ошибается. К сожалению, и «вторичная» языковая личность может стать результатом профессиональной деформации. В этом случае всегда встает вопрос о расширении человеком горизонтов своей деятельности, закономерно изменяющей его сознание.

Нам не хватает комплексного, системного подхода к проблемам межкультурной коммуникации и пониманию ее роли в становлении «вторичной» языковой личности, что в первую очередь требует содержательного психологического раскрытия ориентировочной функции языкового сознания в коммуникативной деятельности человека. Так, на практике часто имеет место ситуация, когда межкультурная коммуникация реально осуществляется, но необходимого осознания используемых при этом средств и способов нет. Или напротив: человек очень тонко осознает оттенки выражения смысла посредством языка, но не очень умеет ими пользоваться в собственной речевой деятельности.

Объяснить эти парадоксы можно следующим образом. Значения есть не у слов или шире – у языковых единиц, а у человека – носителя языка. Языковая форма прозрачна для тех, кто владеет стоящим

за ней содержанием. Когда мы слышим говорящих на понятном нам языке, мы как бы непосредственно воспринимаем содержание сказанного, поскольку значения для нас «открыты», но если люди говорят на совершенно незнакомом языке, то для нас это лишь какой-то набор звуков – возникает барьер понимания, за которым стоит иное языковое сознание.

Вот почему проблемы межкультурной коммуникации и языкового сознания во многом неразделимы, и эта взаимосвязь особенно важна на уровне обыденного сознания.

Говоря об обыденном сознании, мы подразумеваем то, что многое в процессе коммуникации остается неосознанным. Обыденное сознание – это взгляд человека на мир, не предполагающий осознания тех средств и возможностей, которые обеспечивают это осознание. Можно сказать, что обыденное сознание – это бессознательное языковое сознание, в котором и посредством которого осуществляется процесс осознания действительности. Но так как именно человек является носителем значений, то при возникновении необходимости в осознании предмета деятельности свою опосредующую роль играет язык: языковое сознание носителя значений помогает осуществить необходимое осознание. Французское выражение *«prise de conscience»* – «добыча сознания», «захват сознанием» означает, что осознание происходит как только мы ставим себе задачу на осознание, возникающую лишь тогда, когда возникает проблемная ситуация. Таким образом, уверенность в том, что мы изначально осознаем весь мир – это иллюзия, на самом деле мы постоянно вынуждены решать задачу на осознание тех или иных характеристик объективного мира.

С этой точки зрения языковое сознание есть форма существования обыденного сознания с соответствующей широтой охвата повседневной жизнедеятельности человека и одновременно – с отсутствием рефлексии на то, как мы говорим и почему мы так говорим.

Другими словами, само языковое сознание как способ осознания действительности в повседневном общении остается неосознанным.

Однако если коммуникация носит межкультурный характер, что предполагает возникновение множества неоднозначных коммуникативных ситуаций, то подобные условия обязательно требуют постановки и решения задачи на осознание своего языкового сознания. Научной основой такого осознания являются и лингвистика,

и лингводидактика, и психология речевой деятельности. Но при этом мы должны понимать, что научное осознание языковой действительности и языковое осознание действительности порождают разные «проекции» действительности.

Как в свое время отмечал выдающийся отечественный психолог П. Я. Гальперин, учеником и последователем которого я являюсь, специфика «отображения» в языковом сознании объектов действительности по сравнению с научным «отображением» заключается в том, что в языковом сознании одни и те же характеристики действительности раскрываются с точки зрения задач коммуникации, отнюдь не предполагающих объективистки «точного» информирования о «знаемых» свойствах окружающего мира. Языковое сознание «отражает» внеязыковую действительность «пристрастно», обеспечивая не столько определенное **понимание** этих вещей, сколько определенное **отношение** к ним [3].

В этом и преимущества, и ограничения языкового сознания. Преимущество заключается в том, что, скажем, переводчику часто не важно знать, в чем состоит предметная специфика деятельности тех, кому он помогает как медиатор, раскрывающий их отношение к действительности. Но при этом он легко может попасть впросак именно из-за того, что не осознает предметной специфики той деятельности, о которой идет речь.

В простеньком эксперименте, проводимым мною неоднократно в студенческой аудитории, я демонстрирую телефон, и на вопрос «Что это?» все студенты практически единогласно отвечают, что это телефон. Но ведь в действительности им показывается объект, который, «являясь» телефоном, может быть и фотоаппаратом, и диктофоном, и плеером и т. п., и даже измерительным инструментом, и просто грузом, не дающим листам бумаги разлететься, и др., т. е. один и тот же объект может являться для нас разными «предметами».

Этим экспериментом я пытаюсь укоренить представление, что всякий объект – это универсум, а вот предметы – это то, что мы сделали и делаем с ним, «выявляя» его сущность. При этом и с методологической, и с психологической точки зрения объект не имеет свойств, так как сам по себе он – кантовская «вещь в себе». Это мы своей деятельностью, созидая те или иные «предметы», наделяем его определенными свойствами, выступающими для нас как возможности данного объекта служить нам в том или ином качестве. В результате нашей

деятельности один и тот же объект, благодаря деятельности с ним, может выступить самыми разными предметами.

Да, объективный мир существует сам по себе, независимо от нашего сознания. Но в ходе нашей деятельности, осуществляемой в этом объективном мире, он превращается в мир «предметов» нашей деятельности, а тем самым – в мир значений, которые «подхватываются» и «удерживаются» для нас формальными структурами языка. В этом случае система речевых значений, представленных в языковом сознании, – это всегда средства и попытка «пробраться» к объективному миру через мир предметов. Мир предметов, создаваемых нами, – это наше видение мира, а языковые значения – это то, как мы осознаем этот мир, предстающий перед нами как мир предметов, а следовательно, – и объектов. И если рядом с нами есть некто с другой системой значений, то возникает проблема адекватности межкультурной коммуникации по поводу объективного мира, который может выступать для носителей иного языкового сознания иными предметами деятельности, в совокупности составляющими иную картину мира.

С этой точки зрения любой «предмет» есть результат *целесообразного* практического действия с объектом и одновременно созданная путем этого же практического действия с объектом и зафиксированная с помощью языка предметная абстракция от объекта деятельности, необходимая и для дальнейшего предметно-специфицированного действия с этим объектом, и для речевого воздействия на другого участника совместной деятельности. Здесь можно вспомнить слова Л. С. Выготского о роли знака: «Знак ничего не изменяет в объекте психологической операции, он есть средство психологического воздействия на поведение – чужое или свое, средство **внутренней** деятельности, направленной на овладение самим человеком; **знак направлен внутрь**» [1, с. 90].

В процессе межкультурной коммуникации подобные «внутренние» речевые действия с объектом означают появление задачи на смену предмета деятельности; такая задача возникает, например в условиях мультилингвизма. Так, в итальянском городе Триесте, который на протяжении последних веков входил в состав разных стран и империй, жители подчас дома говорят на одном языке, на улице – на другом, в официальном присутствии – на третьем. Это – стихийный вариант становления мультилингвизма; в определенные рамки подобная

ситуация, как известно, введена в Швейцарии, где каждый гражданин обязан знать четыре языка, включая и ретророманский, являющийся родным для очень небольшой общности людей.

С этой точки зрения успешность «управляемого» формирования вторичной языковой личности предполагает решение наиболее важных методических задач, к которым в первую очередь относятся следующие:

- осознание объективной диалектики «объекта» и «предмета» и процесса межкультурной коммуникации как формы совместной деятельности через развертывание системы базисных категорий и понятий;
- формирование внутренних механизмов осознания задач, условий и адекватных им средств и методов коммуникативной деятельности, погруженной в контекст той или иной «предметной» деятельности.

Выдающийся отечественный философ, лингвист, специалист по эстетике, человек с энциклопедическими знаниями А. Ф. Лосев считал, что лингвист-профессионал – это тот, кто все время учится. По выражению А. Ф. Лосева, значение любого слова (фразы, текста) есть функция, конкретные денотаты которой (в зависимости от контекста речевого общения) выступают как бесконечный ряд возможных коннотаций, понимание которых **расширяет** горизонты «картины» мира человека и **детализирует** ее содержание.

Если переводчик хочет понять, какое значение стоит за тем или иным словом у носителей языка, он должен освоить систему предметных значений, стоящих за этим словом в различных актах коммуникации, он должен искать инвариант, представленный в языковом сознании партнера по коммуникации.

Процесс не «стихийного», а «управляемого» формирования вторичной языковой личности есть осознанное преодоление сложившихся установок и стереотипов, а закономерное развитие способов профессиональной деятельности есть и суть, и результат учебной деятельности будущего лингвиста в вузе, в процессе которой переводчик становится «вторичной» языковой личностью, специалистом, обладающим **профессионально** осознаваемым **«иноязычным сознанием»**.

Языковые значения как «элементы» языкового сознания выступают средствами коммуникации для раскрытия «предмета» деятельности, а вернее предметов, ибо условия коммуникации, как было

показано выше, могут потребовать смены предмета, скажем, в контексте перехода человека к иной социальной роли. Таким образом, предметы деятельности можно понимать очень по-разному, и умение «маневрировать» в этом поле и есть профессионализм [7].

В силу исторических обстоятельств развития деятельности и общения предметы специфичны для каждой исторической общности. Поэтому мы говорим о **языковом сознании** народа, говорящего на данном языке. Однако с психологической точки зрения мы должны рассматривать языковое сознание в конкретике психологического бытия конкретного человека. Конечно, начинать это рассмотрение надо с базисных абстракций: отсюда возникает несколько уровней рассмотрения языкового сознания. Языковое сознание может быть рассмотрено, по крайней мере, на трех уровнях обобщения и конкретизации при подобном «восхождении» от абстрактного к конкретному: национально-культурном, социокультурном, психологическом.

На *национально-культурном уровне* – языковое сознание выступает как «национальная» картина мира, в той или иной **форме и мере** присущая носителям данного языка. На *социокультурном уровне* языковое сознание представлено посредством так называемых социальных языков или социальных диалектов, в том числе специализированных подязыков различных видов профессиональной коммуникации. *Психологический уровень* существования языкового сознания – конкретная речевая деятельность конкретного индивида в конкретных ситуациях, когда говорящий владеет определенным спектром значений и может, исходя из собственных целей речевого воздействия, использовать разноуровневые единицы языка для актуализации структур языкового сознания слушающего. Подчеркнем: данный уровень в конкретной форме «резюмирует» и национально-культурный, и социокультурный уровни языкового сознания, являющиеся его абстрактными характеристиками.

Конкретика деятельности здесь – важнейшее условие, но подобная конкретика означает действие «здесь и сейчас», а значит «завтра и там» это действие может быть ошибочным, так как условия деятельности изменятся.

Проблемы межкультурной коммуникации, связанные с семантической стороной языка, наиболее явственно выступают на уровне отдельного слова. Если, например, взять слово «table» как слово англий-

ского или французского языков, то даже школьник, вероятно, скажет, что это слово означает «стол». Однако этим же словом носители языка обозначают и таблицу, и верхнюю плоскую грань бриллианта, и варочную панель на кухне, и деку в ряде музыкальных инструментов, и даже скрижали, на которых выбиты 10 заповедей Моисея. Понятно ли это носителям русского языкового сознания, в котором слово «стол» мотивировано действием «стлать», и потому никак не связано ни с таблицами, ни с бриллиантами? Отметим, что аналогичное разнообразие денотатов в родном языке не вызывает вопросов, рядовой носитель языка обычно не задумывается о том, что он, например, использует слово «коса» к обозначению весьма разных вещей (девичья коса, песчаная коса, коса как сельскохозяйственный инструмент), инвариант которых сводится к фиксации чего-то лишь по признаку «узкое и длинное».

В одной из своих работ Л. С. Выготский цитирует рассказ человека, который, называя слова, обозначающие «нож» в разных языках, уверен, что русское «нож» – самое точное и подходящее слово. Отношения с действительностью, зафиксированные «своим» языковым сознанием, для обыденного сознания представляются естественными и единственно правильными. Но подобное отношение к носителям другого языка закономерно приведет его к коммуникативной неудаче.

В этой связи вновь необходимо подчеркнуть важность достижения профессионализма теми специалистами, деятельность которых связана с процессами межкультурной коммуникации. На деле это означает, что в рамках профессиональной лингвистической подготовки в высшей школе при формировании иноязычного языкового сознания одновременно должно происходить и осознание «своего» языкового сознания.

В соответствии с нашей концепцией [7] можно говорить о трех основных уровнях формирования языкового сознания: предметном, теоретическом и практическом.

Говоря о **предметном уровне**, необходимо учитывать, что «предметный» взгляд на содержание деятельности, по определению, всегда односторонен. Именно поэтому необходима системная концепция межкультурной коммуникации, нацеленная на выявление предметной специфики коммуникативного акта в реальной практике межкультурного общения. Важно понимать, что реальные акты коммуникации – это всегда предметно-специализированный учет требований системы разных

наук, изучающих процесс коммуникации: с точки зрения и социологии, и лингвистики, и права, и, конечно, с точки зрения психологии.

В этой связи важным для понимания сути предметного уровня подготовки специалистов по межкультурной коммуникации представляется следующий тезис: формирование профессионального иноязычного языкового сознания, и тем самым – «вторичной» языковой личности должно осуществляться в логике системного освоения средств и способов межкультурной коммуникации, целостного **развития профессиональной деятельности**. Этот подход отличается от традиционной практики, для которой характерно «поэлементное» расширение набора отдельных способов деятельности, без раскрытия их органических взаимосвязей друг с другом.

Теоретический уровень в подготовке специалиста, осознанно владеющего системой средств и способов межкультурной коммуникации, – это раскрытие сущности тех процессов, которые осуществляются в ходе коммуникативной деятельности. Сформулируем их в виде системы требований к организации деятельности учащихся. Здесь прежде всего важны:

- полнота и обобщенность способов межкультурной коммуникации, которая реализуется через их сопоставление и дифференцировку как внутри изучаемого языка, так и между явлениями родного и изучаемого иностранного языка, и ориентирована на выявление собственно лингвистических значений, скрытых за его формальными структурами;
- само сопоставление и дифференцировка изучаемых явлений при освоении иностранного языка предполагает **«переосознание»** (т. е. осознанное усвоение того, как то же самое «предметное» содержание «осознается» носителями изучаемого языка);
- только после этого можно переходить к формальным структурам, которые используются носителями данного языка для выражения соответствующего «предметного» содержания.

При этом понятно, что в рамках целенаправленного овладения средствами и способами межкультурной коммуникации именно организация «переосознания» является наиболее сложной задачей, поскольку значения представлены не в формальных структурах языка и уже тем более не в их словарных дефинициях, а в деятельности носителей языка в конкретных ситуациях реального общения. Поэтому их выявление должно стать содержанием специальных учебно-исследовательских задач.

В середине прошлого века известный американский лингвист Н. Хомски ввел понятие глубинных и поверхностных языковых структур. Не вдаваясь в оценку его концепции, утверждавшей врожденный характер языковых структур у человека, которую мы так же, как и многие другие исследователи, считаем неприемлемой, попробуем опереться на принятое современной лингвистикой различие между глубинными и поверхностными лингвистическими значениями, выражаемых формальными структурами.

Для иллюстрации вспомним известную фразу, сочиненную когда-то Л. В. Щербой:

Глобая кúздра штéко будланúла бóкра и курдячит бокрénка.

Она представляет собой пример актуализации лингвистических значений, характерных для русского языкового сознания. Речь идет о значениях, актуализация которых осуществляется посредством формальных структур, в данном случае, аффиксов и окончаний слов, сигнализирующих о принадлежности этих слов к разным частям речи. При этом, несмотря на то что сами слова созданы искусственно, лингвистические значения аффиксов легко «считываются» носителями русского языка, причем, как показали эксперименты, даже дошкольниками.

Казалось бы, эта фраза имеет смысл только для носителя русского языка. Однако ее можно перевести и на другие языки, если опираться на глубинные структуры языкового сознания, характерного для носителей данного языка. Приведем несколько примеров.

Англ. A glock coozdre has steckly boodled a boker and is curding a bokerlet.

Нем. Eine gloke Kusdra hat den Bokren steckenhaft gebudlet und kúrdelt das Bökerchen.

Фр. Une coustre glaque a stèquement boudlonné le bocre et courdoie le bocreau.

Исп. La gloca cusdra ha budlanudo estecamente al bocre y cudrache al bocrenito.

Итал. La cusdra gloca ha stecamente budlanato il bocro e sta curdiacciando il bocрино.

Лат. Cusdra gloca bocrum steciter budlavit et bocrellum curdecit.

Аналогичный пример в рамках одной из задач межкультурной коммуникации – перевода на русский язык строк Л. Кэрролла из книги «Алиса в Зазеркалье», являющихся ярким примером «поэзии

нонсенса». Несуществующие слова осознаются, благодаря лингвистическим значениям аффиксов и окончаний.

Twas brillig, and the slithy toves
Did gyre and gimble in the wabe:
All mimsy were the borogoves,
And the mome raths outgrabe.

Варкалось. Хливкие шорьки
Пырялись по наве,
И хрюкотали зелюки,
Как мюмзики в мове.

Эти примеры демонстрируют роль глубинных лингвистических значений, придающих смысл формальным языковым структурам, равно как специфику этих значений в каждом языке, что вновь указывает на необходимость овладения пониманием того, как одно и то же содержание создается носителями разных языков.

Как показали наши исследования [8], этот подход позволяет говорить о возможности системного освоения лексики иностранного языка с опорой на глубинные инварианты лексических значений, что позволяет строить соответствующие структуры, характерные для разных языков.

В данном случае системное освоение лексики – осознание глубинных лингвистических значений, скрытых за морфологической структурой слов, и освоение конкретных способов их употребления – решается через овладение средствами и способами словообразования. На словообразовательном уровне скрещиваются лексическое и грамматическое в слове, создается возможность движения от глубины к поверхности языка: от грамматических значений к лексической семантике и прагматике коммуникации.

Таким образом, на теоретическом уровне формирования языкового сознания, обязательном для высшего профессионального образования, необходимо начинать с базовых абстракций, которые, казалось бы, не имеют значения для конкретной прагматики межкультурной коммуникации, но овладевая ими, человек получает возможность сориентироваться в каждой конкретной ситуации.

Для примера вновь обратимся к нашему исследованию [8], где на материале освоения англоязычной лексики на основе словообразования, последовательно рассматривается возможный путь подобного «переосознания».

Первый шаг – **развертывание** в исходную коммуникативную ситуацию того содержания, на которое указывает основа данного производного слова и которое характеризуется с помощью данного аффикса.

Второй шаг – **моделирование** этого отношения с помощью системы «глубинных» лингвистических характеристик, которыми выступают связи в системе значений словообразовательного аффикса.

Третий шаг – **переход к формальным «единицам»**, т. е. лексемам, служащим в изучаемом языке средствами выражения этих категорий, другими словами, речь идет о выборе языковой единицы, соответствующей речевому замыслу и конкретным обстоятельствам сообщения.

Рассмотрим для примера группу слов русского языка с суффиксом **-изм**:

механизм	дарвинизм	вандализм
организм	капитализм	импрессионизм
алкоголизм	садизм	вещизм

Во всех случаях словарь дает толкование соответствующего термина с дополнением, касающимся сферы его использования. Например: «механизм» – ..., технический термин, «организм» – ..., биологический термин, и т. д. При этом де-факто игнорируется то общее, что есть у данной группы слов, а именно: единая словообразовательная модель, в которой известный суффикс **-изм**, имеет глубинное лингвистическое значение – «система» (системность). Таким образом, используя слово с суффиксом **-изм**, участник диалога указывает партнеру по коммуникации на систему (системность) того, что выражено посредством основы данного слова. С точки зрения более широкого эффекта такое обобщенное понимание дает возможность осознать глубинные значения слов с данным аффиксом, зафиксированные в словарях, увидеть их содержательное единство.

Рассмотрим аналогичный пример из французского языка – слова с суффиксом **-ier**, представленные в словаре на букву «А»:

abricotier	alisier	amidonnier	arbalétrier
aconier	alizier	amodier	arbousier
ailier	alleutier	anacardier	arbustier
alandier	allier	anecdотier	archetier
albergier	allumettier	anémier	archichancelier
alevinier	altier	annoncier	ardoisier
alfatier	amandier	apostasier	aréquier
aliboufier	ambulancier	appariер	arêtier

<i>arganier</i>	<i>armurier</i>	<i>audiencier</i>	<i>aventurier</i>
<i>argentier</i>	<i>arquebusier</i>	<i>aumônier</i>	<i>avocassier</i>
<i>argotier</i>	<i>artificier</i>	<i>aurifier</i>	<i>avocatier</i>
<i>argousier</i>	<i>atelier</i>	<i>autoroutier</i>	<i>azerolier</i>
<i>armorier</i>	<i>aubier</i>	<i>avelinier</i>	<i>ânier</i>

Как показал наш анализ лексического массива подобных слов, можно предположить, что глубинное значение данного суффикса, активно используемого в живой конкретной лексике, – «носитель того, о чем говорится в основе». При таком подходе появляется возможность «сверхгенерализации», т. е. создания слов, порой неизвестных даже носителям языка, так как их «поверхностные» значения оказываются достаточно далекими. Так было с восприятием слова «*plumier*» опытным франкоязычным переводчиком, первоначально заявившим, что такого слова во французском языке нет. Дело в том, что данное слово является производным от «*plume*», что означает «перо», а слово «*plumier*», все же найденное в словаре, означает «пенал», осознаваемое как «носитель перьев», чем исторически и был пенал. Понятно, что семантическая связь, существовавшая между исходным и производным словами, ослабла в силу изменения образа жизни людей (теперь в пеналах перья не хранят) – отсюда понятна причина недоумения опытного переводчика.

Вот почему для становления языкового сознания на теоретическом уровне важным является системное представление языковых значений, базирующееся на выявлении тех их существенных связей, понимание которых обеспечивает адекватное и осознанное использование тех или иных языковых средств в условиях коммуникации.

Практический уровень языкового сознания отражает реальную практику коммуникативного взаимодействия, что предполагает владение дискурсами разных типов.

Напомним, что дискурс – это речь, выступающая как «целенаправленное, социальное действие» [6]; важным для понимания дискурса является также то, что это не только речевое произведение (то, что сказано), но и речевой замысел (то, что имелось в виду), следовательно, дискурс неотделим от ситуации общения и ее характеристик.

Выделение типов дискурса может происходить в соответствии с лингвистической прагматикой, на основе соотнесения создаваемых текстов со сферами деятельности: политический дискурс,

юридический дискурс и др. При социолингвистическом подходе типы дискурса выделяются в соответствии с социальной структурой общества: в этом случае институциональные типы дискурса (научный, педагогический и др.) противопоставлены бытийному дискурсу, связанному с проявлениями «высокой» культуры (художественные произведения и др.), а также бытовому дискурсу [4].

Это означает определенную специализацию предметной деятельности специалиста по межкультурной коммуникации, что предполагает необходимость более глубокого вхождение в материал. Скажем, судебный перевод требует точного знания различных аспектов права, художественный перевод требует тонкого понимания стилистической окраски текстов как материальных результатов дискурсов. И вновь подчеркнем опасность, состоящую в том, что переводчик, специализирующийся в определенной области может настолько углубиться в соответствующую практику, что будет не готов к межкультурной коммуникации в каких-то более общих сферах. В этой связи хочется напомнить один из афоризмов Ларошфуко: «Двух вещей очень трудно избежать: тупоумия – если замкнуться в своей специальности, и неосновательности – если выйти из нее».

На практическом уровне становления языкового сознания закономерно происходит дальнейшее развитие профессионально «определенной» иноязычной коммуникативной компетенции – способности адекватно общаться в конкретных многообразных речевых ситуациях за счет:

- **дифференциации и специализации** языковых средств осознания «предметного» содержания, соответствующего разным аспектам и видам профессиональной деятельности;
- **интеграции** языкового сознания, обеспечивающей решение разнообразных задач профессиональной иноязычной коммуникации.

Таким образом, чтобы стать профессионалом, студент должен пройти весь виток «спирали» становления предметно специализированных способов иноязычной межкультурной коммуникации, формирующей его как «вторичную языковую личность», обладающую **профессиональным языковым сознанием** и владеющим многообразием средств и способов возможных дискурсов.

Постоянное и осознанное изменение и дальнейшее развитие способов иноязычной межкультурной коммуникации является **сущностью**

деятельности профессионала и **залогом** его профессиональной мобильности, которая заключается не во «всезнательстве», а в возможности перестраивать свою деятельность, создавая условия для его профессионального развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Выготский Л. С.* История развития высших психических функций // Соч. : в 6 т. – Т. 3. – М. : Педагогика, 1983. – С. 5–328.
2. *Выготский Л. С.* Коллектив как фактор воспитания дефективного ребенка // Соч. : в 6 т. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 5. – С. 196–219.
3. *Гальперин П. Я.* Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления // Вопросы философии. – 1977. – № 4. – С. 95–101.
4. *Карасик В. И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М. : Гнозис, 2004. – 390 с.
5. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. – М. : Наука, 1987. – 264 с.
6. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
7. *Нечаев Н. Н.* Профессионализм как основа профессиональной мобильности. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 92 с.
8. *Нечаев Н. Н., Резницкая Г. И.* Формирование коммуникативной компетенции как условие становления профессионального сознания специалиста // Вестник УРАО. – 2002. – № 1. – С. 3–21.
9. *Соссюр Ф. де.* Курс общей лингвистики / под ред. Ш. Балли и А. Сеше ; пер. с фр. А. Сухотина ; Де Мауро Т. Биографические и критические заметки о Ф. де Соссюре / прим., пер. с фр. С. В. Чистяковой ; под общ. ред. М. Э. Рут. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1999. – 432 с.
10. *Халеева И. И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. – М. : Высшая школа, 1989. – 238 с.
11. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

Р. Шерер

Почетный доктор МГЛУ и Почетный член Ученого совета МГЛУ;
e-mail: info@rolfschaerer.ch

**К ВОПРОСУ О ПРИНЦИПАХ И ФУНКЦИЯХ
ЕВРОПЕЙСКОГО ЯЗЫКОВОГО ПОРТФЕЛЯ ДЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ¹**

Европейский языковой портфель (ЕЯП) основан на принципах, в рамках которых подвергаются пересмотру традиционные методы изучения и обучения иностранным языкам, что отражается на образовательной политике и системе. Владельцем ЕЯП является студент, в процессе изучения им иностранного языка ЕЯП выполняет три основные функции: педагогическую, проверочную и каталитическую. Для эффективности использования ЕЯП в период получения высшего образования и овладения основными теоретическими знаниями необходимы научное руководство и диалог преподавателя и студента, в результате чего вузы и преподаватели становятся совладельцами портфеля. ЕЯП – это инструмент для коллективного использования целым рядом дополнительных совладельцев (и групп совладельцев), каждый из которых преследует определенную цель: например, внедрение новых идей и методов, повышение качества образования и нормотворчество; многоязычие, взаимопонимание и мобильность в различных политических условиях; сопоставимость и взаимное признание квалификаций и компетенций при устройстве на работу в европейских странах. Инновационная мощь ЕЯП состоит не в отдельных принципах и функциях, а в том, насколько они взаимосвязаны, насколько изучающий иностранный язык непосредственно вовлечен в этот процесс и как со временем проявляются результаты обучения. Говоря о высшем образовании, автор данной статьи считает, что необходим большой объем дифференцированной языковой и межкультурной информации, чтобы привлечь внимание и оценить ее актуальность при проведении итогового контроля.

Ключевые слова: Европейский языковой портфель; владелец; совладельцы; катализатор; проверка знаний, актуальность.

Rolf Schärer

Honorary doctor at MSLU, Honorary member of the Academic Council of MSLU;
e-mail: info@rolfschaerer.ch

**REVISITING THE PRINCIPLES AND FUNCTIONS
OF THE EUROPEAN LANGUAGE PORTFOLIO
WITH A FOCUS ON TERTIARY EDUCATION**

The European Language Portfolio (ELP) is based on principles which tend to challenge traditional learning and teaching practices and thus impact on education

¹ Статья печатается в авторской редакции.

policy and systems. The primary owner of the ELP is the learner, and as a personal language learning companion, the ELP has three core functions: pedagogic, reporting and catalytic. For it to be effective, guidance and dialogue are needed during the highly formative years of formal education, and teachers and educational institutions have to accept the role of co-owners. The ELP as a collective tool is used by a variety of additional stakeholders and stakeholder groups pursuing their own purposes, e.g. innovation, quality development and standard setting in educational domains; plurilingualism, mutual understanding and mobility in political contexts; comparability and mutual recognition of qualifications and competences across workplaces in Europe. The innovative strength of the ELP lies not in its individual principles and functions but in the ways in which they interrelate, involve the learner directly, and bundle outcomes and effects of learning over time. With particular reference to tertiary education, this article argues that more differentiated language and intercultural profiles are needed in order to sharpen the focus and increase the relevance of such information in high-stakes situations.

Key words: European Language Portfolio; ownership; stakeholders; catalyst; reporting; relevance.

1. Introduction

The Council of Europe (CoE), the European Union (EU), and their member states recognize the rich heritage of languages and cultures in Europe as a valuable common resource and promote language policies that aim to convert that diversity from a barrier to communication into a source of mutual enrichment and understanding through education. The idea of a European Language Portfolio (ELP) was introduced at a CoE symposium in 1991, shortly after the fall of the Berlin Wall and the disintegration of the Soviet Union, at a time when the need to foster dialogue beyond historic divides was particularly manifest. The ELP is based on a set of five principles which tend to challenge traditional learning and teaching practices: it is the property of the learner; it focuses on what the learner can do; it values learning, competence and experience regardless of whether they were acquired inside or outside formal education; it has a lifelong perspective; and it is based on a common European framework. As a personal tool the ELP has three core functions, pedagogical, reporting and catalytic. As a collective tool it serves a variety of purposes identified in policy statements by stakeholder groups at various hierarchical levels in different contexts. For example, in policy documents it is seen as supporting the promotion of plurilingualism (CoE) and multilingualism (EU) and the development of the communicative and intercultural competence of individuals as a way of

living together, enhancing life options and employability, and facilitating mobility. It can be used to protect and promote linguistic and cultural diversity, strengthen social cohesion, deepen mutual understanding among European citizens, and foster respect for diversity of cultures and ways of life. It can also help to promote transparent descriptions of language competence and qualifications, stimulate criterion-based dialogue, and enhance comparability of educational provision and outcomes. In administrative documents it is seen as supporting the development of the language learner, promoting plurilingualism in a lifelong perspective, fostering learner autonomy and independent learning, and contributing to coherence and continuity in educational provision. In pedagogical documents it is seen as clarifying learner and teacher roles, supporting dialogue and the negotiation of learning objectives, facilitating learner self-assessment, helping learners when they transfer from one educational level to the next, and motivating learners by enabling them gradually to take charge of their own learning.

Ideally, visions, concepts and principles would directly translate into actions and produce the desired outcomes quickly and economically. Reality is different, however: coherent and sustained effort is needed over prolonged periods of time to bring about change in any complex system. The pan-European ELP project is no exception to this rule, but some unique characteristics add unusual challenges as well as potential for innovation.

1.1. Oscillating scope

The ELP is primarily a personal learning companion. It is the property of individual learners, yet teachers and schools have to accept co-ownership for the period of formal education; cooperation and dialogue are essential. The ELP is also a tool to promote linguistic and cultural diversity through education; yet educational provision is inevitably limited to key subjects and key competences to be reached within a limited time span.

1.2. Oscillating ambitions

The ELP promotes a learner-centred, communicative and inclusive approach to language learning in a lifelong perspective; yet formal education is organised into sectors with more or less selective transfer points. The ELP is designed to promote plurilingualism, intercultural competence and mobility. However, these are political goals not shared in equal measure by educational decision makers or influential sections of society.

1.3 Oscillating accountability

Education is in general organised in multi-layered systems and decisions are often decentralised. Visions, concepts, guidelines and principles tend to be reinterpreted at different levels, where decisions are taken on the basis of specific goals, priorities and evaluation criteria. Both achievement in educational programmes and competence gained in and outside formal settings are valid and have to be taken into account.

2. The ELP as physical instrument: common European core and variations

Altogether 118 ELP models have been validated by a European ELP Validation Committee (EVC) set up under the authority of the Steering Committee for Education of the CoE (CDED) from 2000 to 2010. Each of these ELP models has been designed around a common European core, making it recognisable and comprehensible across Europe and user-friendly, relevant and effective for specific learner groups in national, regional, local and institutional contexts. The steps from the concept of “*a* European Language Portfolio” to “*the* ELP” as a common label, to the different operational ELP models, are governed by common Principles and Guidelines approved by the Education Committee of the Council of Europe (for the latest version, see Council of Europe 2011) [5]. Authorities who undertake to produce an ELP for one or more groups of learners are expected to develop the ELP models in conformity with the aims and principles described in that document and the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR; Council of Europe 2001) [3].

These include:

- adhering to terminological conventions, standard headings and rubrics as specified by the CoE, in at least one of the two official languages (English or French) and the relevant national language(s);
- respecting the basic division of the ELP into three parts (language passport, language biography and dossier) so that the learners can use each of these according to their particular needs in different learning and reporting contexts;
- developing where appropriate distinctive ELP models for different age groups whilst taking measures to ensure mutual recognition of all models and continuity between different educational institutions, levels, sectors, regions and countries;

- respecting the European character of the ELP so as to promote mutual recognition within and across national boundaries, including the reporting of competences in an internationally transparent manner by relating them to the categories and levels of proficiency described in the CEFR;

- seeking to improve the ELP in the light of experience.

Explanatory notes were added in a new edition to the Principles and Guidelines in 2003 (Council of Europe 2011) [5]. They reconfirm that the ELP should reflect the political and educational concerns of the CoE, including:

- the development of plurilingualism as a lifelong process: increasingly the individual's language learning needs are likely to be dynamic rather than static, evolving over a lifetime in response to educational, vocational / professional and individual / social requirements;

- transparency and coherence in language learning programmes: these are key principles underlying the CEFR. When they are transferred to the ELP, they imply that each model should be coherent in its structure and fully self-explanatory. They also require that ELPs should be designed in such a way that they help learners in formal educational contexts to understand the purpose and direction of the language learning programmes they are following;

- clear descriptions of language competence and qualifications in order to facilitate mobility: the ELP's international reporting function depends on its use of the common reference levels of the CEFR.

The CoE promotes common European goals through recommendations and descriptive documents, leaving implementation to the member states and INGOs. The CEFR provides a descriptive, transparent, coherent and comprehensive framework for the development of curricula, programmes, tools, systems and procedures for language and intercultural learning, teaching and assessment. The ELP is intended to mediate the visions, values and concepts promoted by the CoE to learners, teachers and schools, fostering effective language learning both in formal educational settings and as a lifelong process. There is a strong interconnection between the ELP and the CEFR. They are both descriptive and promote reflection, coherence and transparency in language learning provision. There are explicit links between the two tools: the global reference levels, illustrative descriptors, checklists and self-assessment grids cross-referenced by competences and

levels. However, neither of the two documents prescribes the learning goals to be reached or the methods to be employed.

It is remarkable that between 10,000 and 15,000 professionals have been involved in the Europe-wide processes of designing, piloting and implementing ELPs. They have had to make choices when creating age- and context-specific ELPs for their specific contexts. They have had to decide on the potential role of the ELP in their educational environments and, in so doing, open but also limit the choices available to ELP users: learners, teachers and schools. ELPs document choices made by educational authorities and designers. The relative weight given to pedagogic, reporting or catalytic functions can vary considerably from model to model. Taken together, validated and non-validated ELPs illustrate a wide range of interpretations of the European common core.

There are good reasons for producing different ELP models, including the following: ELP models should reflect the linguistic and cultural diversity of Europe; creating and designing ELPs requires reflection and builds up know-how; innovation and development might adversely be affected by over-regulation. There are also reasons for restricting the proliferation of ELP models, including the following: the need for guidance and consultation cannot be satisfied as the pan-European project grows; one or a few generic ELP models might be more suitable to maintain quality and protect the common European core; generic electronic ELP models might prove more adaptable and cost-effective.

Views on whether and how the common core should be strengthened differ. Three basic questions should be considered:

- (i) Is it desirable to maintain the pan-European dimensions of the ELP?
- (ii) Is it feasible to maintain a convincing common core?
- (iii) Is it really essential and feasible to limit the proliferation of ELP models?

Although opinions differ on how and to what extent the European common core should be strengthened, it seems clear that proliferation is perceived as undue when varieties of ELP models compete, crossing the boundaries between areas of responsibility or spheres of influence. ELP models can be considered as useful scaffolds supporting language learning in changing contexts over a lifetime. But to be relevant they have to stimulate and facilitate age- and context-appropriate processes which lead to desirable outcomes for individual learners and learner groups.

2.1. Age- and contex-specific variations

Each ELP model is unique, but broad patterns of age- and context-specific variation are discernible. Among the validated ELP models, there are three for very young learners, aged from four to seven and 26 for learners in the primary sector, aged from six to eleven. ELP models for very young and primary learners generally constitute or directly reflect the language and intercultural learning curriculum and programme. These models cover periods of personal development characterised by dramatic shifts from unstructured learning by trial and error to structured, formalised learning. Primary ELP models generally promote a ludic approach to language and cultural learning. They contain age-appropriate foreign language learning objectives and encourage the pupils to bring their out-of-school experience into the classroom.

The language and the “can do” statements used in these models have been simplified. *Mon premier Portfolio des langues*, developed in 1997 by Francis Debyser and his team at CIEP in France [4], exemplifies how the cognitive and affective development of young learners can be taken into account. ELP models for *very young and young pupils* seek to address two challenges: to develop language in order to succeed in the educational programme provided and to give value to the linguistic and cultural competence that children from minority and migrant backgrounds acquire outside school. Pupils at the end of primary education tend to be divided into different educational streams, yet the competence levels reached in the first and second foreign language taught are rarely used in these screening processes, in contrast to the level reached in the language of general instruction.

Thirty-five ELP models have so far been validated for *lower secondary education*, the 10–15 age group. The allocation of teaching hours and the levels to be reached in the foreign languages taught by the end of lower secondary education are generally described in the curricula. Benchmarks for each school year tend to be reflected in the teaching materials used and in the checklists of lower secondary ELP models. The ELP is intended to foster the declared language learning goals, skills and competences necessary for learners to gradually take charge of their own learning. Learners complete compulsory education in most European countries at the age of 15 or 16, when lower secondary education ends. Some take up work, some enter vocational training, and many transfer to higher secondary education.

ELP models for post-compulsory education mirror that added diversity. Altogether 23 ELP models have been validated for *higher secondary and professional education* (the 15–20 age group) and 22 for *adult education* (the 16+ age group). Typically, checklist descriptors are modified and adapted to specific social, educational and professional needs. The emphasis is on reflection and reporting beyond the educational contexts.

2.2. ELP models for tertiary education

So far six ELP models have been validated for tertiary education. These are listed below in chronological order with their validation number:

1. Model no. 27.2002 for language teachers, translators and interpreters, Moscow State Linguistic University, Moscow RF.
2. Model no. 29.2002, CERCLES, European Confederation of Language Centres in higher education.
3. Model no. 35.2002, ELC, the European Language Council.
4. Model no. 40.2003, Università della Calabria, Italy.
5. Model no. 98.2009, for academic and professional purposes, Technical University Madrid.
6. Electronic ELP model no. 112.2010, Università degli Studi Guglielmo Marconi, Italy.

Two electronic ELP platforms based on validated ELP models from different sectors have been developed in higher education contexts:

- *EPOS* is an interactive ELP platform. It bundles descriptors of different accredited ELP models; facilitates individual learning and communication between students, tutors and teachers; and is actively supported by the Fremdsprachenzentrum der Hochschulen im Land Bremen, Germany [2].
- *LOLIPOP* is a multilingual, interactive on-line version of an ELP with enhanced intercultural dimensions. It is the result of a three-year project (2004–2007). It has been developed in partnership by twelve institutions of higher education from eight countries across Europe [10].

A number of ELP models have been developed for specific purposes in academic contexts, but have not been validated, including:

- ELP model for academic purposes developed by a group of students supported by the Student Union and the University of Ljubljana, Slovenia (ISBN 961-6211-88-9);

- ELP model for economists (2004), British Council, Kiev, Ukraine (ISBN 966-7043-74-6);
- ELP model for business and the professions, City University, London.
- ELP for students of the faculty of economics and business (2005–2006), University of Maribor, Slovenia;
- *EPOSTL* (European Portfolio for Student Teachers of Languages, 2007), European Centre for Modern Languages, Graz, Austria.
- Selected features of validated and non-validated ELP models for tertiary education, and where relevant from other sectors, will be considered and discussed in the following section, focusing on the pedagogic, reporting and catalytic functions of the ELP.

3. The ELP in practice

An estimated total of 3,500,000 ELPs has been produced, distributed and to a large degree used in different contexts, more or less intensively, for varying periods of time. The primary owner of the ELP is the language learner. The concept of ownership goes beyond having and maintaining an ELP. It includes the right to be involved in decision making and responsibility for gradually taking charge of one's own learning. Teachers and educational institutions are co-owners for highly formative but limited periods of time. Co-ownership between learners, teachers and educational institutions means partial rights and shared responsibilities. Dialogue and cooperation are needed for co-ownership to flourish; procedures and boundaries have to be mapped out, objectives and criteria for success negotiated.

“Learning for life, not for school” is a slogan most people willingly accept, but a concept not easy to live up to in practice. In formal education, tangible short-term results are needed to maintain a dynamic process and learner motivation. Taking a lifelong perspective is a challenge because empowering learners to take charge of their own learning requires structured and sustained effort that crosses the boundaries of traditional subject divisions and educational sectors. Effects show over time but rarely immediately. Yet learning to learn, to assess one's own competence and to report learning outcomes are educational objectives transversally useful in and beyond school.

The ELP values learning, competence and experience regardless of whether these are acquired in or outside formal education; its focus is on what learners can do. Living up to these principles broadens and enriches

learning environments but also adds complexity. To be relevant learning needs focus, and to be meaningful it needs depth. In an ideal world, these requirements would be complementary; in practice they tend to compete.

The ELP has a further dimension. Because it aims to fulfil an international reporting function in order to facilitate mobility, it describes language competence and qualifications, referenced to the CEFR, in a coherent, transparent and meaningful way. This poses a serious challenge to educational institutions in the vocational, tertiary and adult education sectors: learning outcomes have to be assessed and reported in terms of achievement and in terms of competence.

The challenge of finding and maintaining an appropriate balance between competing needs and priorities in education is not new; yet the high-level goals and underlying principles of the ELP affect a range of influential stakeholder groups involved in educational processes, in planning and in providing services and products. Stakeholders and stakeholder groups pursue their own goals and priorities, focussing on activities that are important from their perspective and assessing outcomes according to their own criteria and time horizons. Their beliefs and attitudes impact on the conditions, scope and status attributed to the ELP as a personal and collective pedagogic instrument and as a recognised reporting tool in international contexts, in education and in the world of work.

4. The ELP as learning companion

Discussing and evaluating the Finnish pilot project (1998–2001), V. Kohonen [7; 8] reports that the ELP:

- provides an important interface between learning, teaching and assessment;
- motivates and enables learners to gradually take more responsibility for their own learning;
- produces “invisible learning outcomes” such as tolerance of ambiguity and uncertainty in communicative situations, and learning skills and strategies necessary for continuous, independent language learning;
- helps to develop learners’ ability to assess their own language competence.

These findings are based on a relatively small sample of data collected during a pilot project in a geographically and culturally limited context.

Yet, they seem generalisable since they coincide with formal and informal feedback received from a wide variety of other contexts.

There does not seem to be a single right way of using the ELP. This is one of the reasons why “if used appropriately” is a qualifier generally added in reports when claims are made that the ELP works and that it produces desirable effects. A generally acceptable definition of “appropriate” does not exist; appropriate as a quality dimension has to be negotiated by the stakeholders in specific contexts.

R. Perclová [11, p. 218–220] focuses on teacher and learner beliefs and attitudes and relates her findings to key issues of innovation and collective ELP use. She argues that in order to achieve success in language and intercultural learning and to develop the ability gradually to take ownership of one’s learning the following factors are of key importance: learner confidence and motivation; the creation of a rich positive environment and a wide variety of opportunities; frequent practice; and the ability to evaluate one’s own work. In a qualitative empirical evaluation of working with the ELP in Irish post-primary schools, Ushioda and Ridley [18, p. 12] report: “Ultimately, the success or effectiveness of the ELP as a pedagogical tool must be gauged with reference to the particular teaching-learning context in which it is implemented, and validated in relation to the evolving experiences of those engaged in working with it.”

Given the encouraging impact of the ELP on individual learning processes and learning outcomes, it could be assumed that the shift from individual to collective use would be a smooth, unproblematic process. Yet moving from individual use in voluntary groups to collective use that is recommended or compulsory for whole educational institutions, can have far-reaching consequences. Educational authorities and teachers deciding how to make collective use of the ELP may be faced with a dilemma. Recommended use seems to be in line with the principle of learner ownership, but might split a group into users and non-users, leading to undue problems in the use of the ELP and a potential loss of benefits; while compulsory use may be beneficial for all learners but seems to be in conflict with the concept of learner ownership and may provoke resistance.

5. Creating favourable conditions

For widespread implementation to succeed it is necessary to reach broad agreement on purpose, status and roles of the ELP and to communicate that

agreement to all stakeholders. Formal and informal feedback show that the relation between purpose, strategies and resources in given contexts impacts considerably on ELP use and its outcomes. It is important that stated objectives and available resources are perceived as equitable. Ideally there should be a balance between prescribed requirements and free space for spontaneity and local initiatives.

The attitude of teachers towards the ELP is a key factor in its effective use both by individual learners and across educational institutions. Feedback gathered via interviews, reflection meetings and questionnaires indicates that a large majority of teachers using the ELP believe that it *can* make a difference in educational practice. However, adequate teacher and learner preparation and ongoing support beyond the initial phases of implementation are essential.

Ownership and co-ownership have a strong impact on motivation for a majority of learners and teachers, but not all students and teachers favour a shift of responsibility to the learner.

Dialogue and mutual respect are needed to balance out interests: “beliefs and attitudes are inseparable from human learning and the context in which they are formed” [11, p. 244].

Focusing on what the learner can do means building on success rather than concentrating on deficits. It is a strategy which allows learners to experience a sense of achievement, however limited that might be at any one time, without limiting high-flyers.

Taking a lifelong perspective is a challenge for learners, teachers, parents and educational institutions for the following reasons:

- the benefits of investing effort and time in learning how to reflect, how to negotiate goals, how to learn, how to assess and report learning outcomes are in general not immediately visible, hence hard to appreciate;
- it seems close to impossible to predict the competences needed in evolving individual circumstances in a fast changing world;
- a lack of continuity at transfer points between educational sectors as well as different time horizons among users of the ELP can negatively affect motivation to use the ELP;
- educational institutions can generally not include all minority and migrant languages and cultures in their official curricula.

The principle that “all learning counts” is an invitation to transfer and apply competence gained outside formal education, including partial

competence, across the curriculum. It is an effective strategy to balance out short- and long-term goals and to improve the relationship between effort invested and effects produced.

Feedback includes statements such as the following:

- The main reason for the students' enthusiasm for the ELP approach was due to working on topics of their own interests [7, p. 239–267];
- Das Schönste war die Anerkennung von Kompetenzen in jenen Sprachen, die sonst bei uns nichts gelten [13];
- The ELP is particularly relevant in migrant language learning due to:
 - 1) the potential for the development of “learner autonomy” which gradually transforms into “real-life autonomy”
 - 2) the acknowledgement and promotion of plurilingualism and pluriculturalism
 - 3) the value placed on all language and all intercultural learning, whether gained in formal educational contexts or outside them (Lazenby Simpson 2006).

An increasing number of examples of strategies and practice illustrate the extent to which a reasonable balance between competing variables has been found and how it has influenced implementation. See ELP project reports [14–17].

6. The ELP as a reporting tool

The most important criterion in reporting is relevance. Information passed for a purpose from sender to receiver should be as undistorted as possible, and what is reported should be concise and of interest to the addressee(s); information overload or lack of focus can reduce relevance. Reporting is a demanding activity, but it is also rewarding because it can satisfy the need to experience a sense of achievement and thus boost self-confidence. Reporting according to ELP principles includes language and intercultural competence and experience, regardless of whether they were acquired in or outside formal education, whether they have been formally certified or self-assessed. It covers a wide spectrum from the early years, through education, to adult life.

Self-assessment is a competence central to purposeful action and meaningful reporting. It belongs to an assessment culture with a wide range of assessment strategies and formats, including third-party assessment, examinations and tests. Self-assessment may lack face-validity and reliability in high-stakes situations, yet it is relevant in assessing

opportunities, requirements, one's own strengths, and the potential benefits of deciding whether, when and how to act in particular situations. Adequate self-assessment can be decisive for success in educational settings and beyond in real-life situations. Regular opportunities for assessment and teacher guidance are crucial if learners are to develop the capacity to adequately gauge their linguistic, communicative and intercultural competences.

Reporting can be a serious challenge when reports have to satisfy multiple purposes, addressees are not clearly identifiable, and assessment criteria are defined according to different categories. There is a striking similarity in the structure and format of language passports and of standard reporting requirements in validated ELP models. Differences in language requirements and language needs are generally taken into account in the language biography section, but do not show in standard Passports. In compulsory education, the purpose and hence the relevance of competences reported in learning contexts and at transfer points differ from sector to sector, inside sectors, from teaching establishment to teaching establishment, from class to class. In competitive high-stakes situations, such as gaining admission to prestigious vocational or academic institutions or applying for a job, information seems insufficient if language is of primary concern in a specific domain and cumbersome if language is not a specific requirement.

The standard language passport and the ELP as a whole are only partially adequate in these diverse situations; more differentiating profiles are needed to increase relevance. It can be desirable to reduce complexity in some cases but to add domain-specific competence in others. The CEFR describes aspects of language learning and language use which are not so far reflected in standard profiles in the passports. The variety of reference scales in the CEFR may facilitate the inclusion of more context- and task-relevant information and the development of more focused reporting formats for language and non-language specialists.

ELP models produced and used by employers typically feature work-relevant competences and benchmarks. Companies tend to state their needs in fundamentally different categories from those used by language specialists: e.g. customer satisfaction in frontline offices has to be improved; accidents in a production line must be reduced; new markets need to be won. Language might be considered an important factor in

reaching stated goals but it is not the only one. Work-specific profiles may have to include additional competence domains. Spider diagrams can be helpful in capturing these and more flexible than checklists and grids in representing relevant competence in work contexts. Enriching reporting profiles by adding competence domains may reduce comparability, but it increases focus and relevance in specific contexts. A prerequisite for using spider diagrams is a set of coherent and transparent domains-specific scaling frameworks that may be widely accepted as common standards or limited to more narrowly defined contexts.

The goal in the current programme of the CoE is the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. This implies a significant increase in scope compared with previous programmes, which focussed on foreign language learning, and non-language specialists will outnumber language specialists. As objectives evolve from educational sector to educational sector, the need to adapt to new environments reoccurs at each transfer point. The ELP can facilitate these processes provided that there is meaningful reporting and a willingness to take account of what learners can already do; to relate what they can do to new learning objectives; and to engage in dialogue instead of relying heavily on administrative procedures. Again, where language competence is not of primary concern, breaking down language profiles into five skill areas and six levels is cumbersome; where it is of primary concern more specific information, on quality, range, communication skills, etc. may be useful.

In the educational context the division of the ELP into three parts – language passport, language biography and dossier – stimulates activities which parallel reporting requirements. The three parts have different functions but interrelate; how to use them, however, needs reflection. The outcome of these processes and the quality of competence achieved does not seem to be sufficiently reflected in the standard profile and the standard language passports currently in use. It might be productive and of general interest to revise the standard profile by increasing its flexibility, providing space for domain-specific aspects of competence and promoting the use of additional sets of competence scales from the CEFR and from the world of work.

Samples of successful attempts to move in this direction include the following:

- The *Griglia per l'autovalutazione delle competenze linguistiche accademiche* developed and used in validated ELP model no.

40.2003 (Università della Calabria, Italy), the rationale and development of which are reported in C. Argondizzo [1];

- *The descriptions of modules for Banking and Finance, Local Administration, Tourism*, developed for vocational purposes with validated ELP model no. 48.2003 [9];
- *The self-assessment scale* developed over a five-year period by Linguistic Gymnasium No. 23 in the City of Vladimir, Russian Federation, to value the competence gained by learners and to profile and promote the school in a highly competitive educational market. One of the conclusions of this project is that self-assessment is a competence which can be successfully taught and learnt.

6. The ELP as catalyst

Richterich and Schneider [12] foresaw that the ELP might facilitate innovation and bundle outcomes and effects of different teaching approaches and learning activities. This third set of ELP key functions does not seem to have been developed further or promoted over the years. However, outcomes of ELP use show that the ELP has been producing effects and added value as predicted by Richterich and Schneider. The innovative strength of the ELP is not in its individual principles and functions but in the ways these interrelate and, by addressing the learner directly, change from a top-down to a bottom-up strategy.

ELP work stimulates innovation, produces considerable pools of added know-how, and a significant enrichment of dialogue and cooperation at international, national, regional and institutional levels. Motivation to implement the ELP is generally based on broad educational considerations. Language competence (first, second, foreign) is viewed as a prerequisite for dialogue and communication in education and the outside world. The ELP is considered a potentially useful tool to foster participation, self-awareness and social integration.

Decision makers at different hierarchical levels adopt and implement the ELP for multiple reasons and purposes, e.g. to position and value languages in the curriculum, to set standards and evaluate outcomes, to foster quality and continuity across educational sectors, to cope with diversity, and to introduce and manage change. What is of interest in discussing the ELP's function as catalyst is how the relation between purpose, strategies and available resources has influenced outcomes in different contexts.

The catalytic function is of particular relevance for institutions of tertiary education. Communication and language competence play a crucial role in developing domain-specific knowledge and expertise in all fields of study. The *savoir*, *savoir-faire*, *savoir-être*, *savoir apprendre* of students at tertiary level are valuable assets to be taken into account and put to good use.

Academic study programmes and activities are specialised and focused, yet the choice of courses on offer is diversified and varied. Individual students with individual learning and language biographies and own backgrounds and aspirations select the courses and learning paths which seem appropriate and desirable to them.

Higher academic institutions are complex entities with declared and implied education and language policies, with varieties of teaching and research agendas, with formal and informal cooperation and competition for recognition and resources in- and outside the institution in an international context. Furthermore, higher academic institutions are at the crossroads between formal education and the wide world of social and professional life beyond education.

When individuals change from educational to ‘real life’ contexts they switch their roles from learners to autonomous users of competence. Communication and language use is no longer shaped by pre-set learning curricula and activities. It is geared to prevailing circumstances: the intentions, roles and backgrounds of the actors involved.

A key group of actors in the world beyond education are employers. They act for smaller, mid-size and large institutions rendering service and producing products, generally for profit, in competitive environments. They are in their large majority non-language specialist but buy in communicative, language and intercultural competence as required to fulfil tasks directly related to the company’s policy and goals.

The ELP has proved its value as learning companion, reporting and catalytic tool in a wide variety of contexts and settings in formal education. And, it has also helped foster the declared political goals such as social cohesion and European citizenship, mutual respect and understanding, plurilingualism and intercultural competence during the highly formative periods of compulsory education. And, foreign language teaching and learning also produced ‘invisible learning outcomes’ as reported by V. Kohonen.

The language profiles promoted through the standard Language Passport of the ELP do not seem to reflect these added values, yet these seem highly relevant in tertiary education, communication and ‘real-life’ language use as well as in relation to life-long and autonomous learning. Chapter 4 of the CEFR (43–93) *Language use and the language user / learner* describes in some detail further aspects which affect the catalytic function but are not reported in the standard ELP Language Passport [3].

Reporting and catalytic functions interrelate. Both are needed to produce meaning and the basis for informed dialogue in multi-faceted ventures, processes and tasks. Informed dialogue is essential to achieve coherent processes when participants with different backgrounds and roles need to bring in their specific know-how, competences and skills to achieve agreed goals in given circumstances.

The common principles and guidelines for the ELP and CEFR, both descriptive tools, were formulated in 1991 out of the perspectives of the time and primarily focused on policies and processes in foreign language and intercultural learning in formal educational settings. In the meantime, general contexts, options and challenges around us have evolved (i.e. information technology, the Bologna declaration, Pisa studies, etc.) while in parallel pools of know-how and experience in the application and use of the CEFR and the ELP grew.

Descriptive tools leave users room for interpretation. Guidelines supplementing descriptive tools focus and at the same time limit users interpretation: i.e. in relation to context (CEFR: political and educational; ELP: foreign language learning in formal education settings), in relation to approaches (CEFR: action-oriented; ELP: life-long perspective), in relation to principles (CEFR: transparency and coherence; ELP: learner ownership of own learning, inclusion of all learning).

The pools of information of know-how, experience and studies on ELP use relate in their majority to applications within the common principles and guidelines. There are considerable variations between those applications but all closely respect the defined common European core. There are, however, also examples in which the Common European Core itself has been stretched, adapted or modified:

Alternative approaches followed in other projects include:

- The authors of *Profile deutsch* [6] emphasise that goal and level definitions should be used for purposes of orientation rather than

as normative standards and that users should be enabled to produce their own specific profiles. The open framework thus created is designed to serve practitioners as a compass in interrelating goal definitions, “can do” descriptors, communicative means and level definitions.

- The talxx-language profiles for the sales and train staff of the Swiss National Railway System (2002)
- The ELP models of Integrate Ireland Language and Training (IILT) for migrant learners feature checklists organised by tasks and spreading over two to three language levels.
- The ELP models of employers tend to incorporate spider diagrams to add work-relevant domains.
- The *Europass* is a set of documents promoted by the EU and the CoE. It is a framework which comprises five transparency tools, among them a *Europass Language Passport*. This passport is a more user-friendly format for the world of work than the standard passport generally promoted as part of the common core in ELP models.

The principles and functions of the ELP proofed adequate and productive in a wide variety of contexts and educational settings throughout Europe over the last two decades. Yet experience shows that the importance of ELP functions shift as language, learning and communication needs evolve; that ownership changes meaning as learner autonomy develops; that guidelines may serve in one context but not be suitable in another.

Both ELP and CEFR primarily reflect formal learning / teaching perspectives. Institutions of higher and professional education, standing at the crossroad between formal education and the wide world of social and professional life, could find it beneficial to analyse the potential of the ELP (and CEFR) beyond education, taking the perspectives of autonomous social agents and language users.

REFERENCES

1. *Argondizzo C.* European Skills in Academic Modern Language Classrooms: new challenges and old beliefs. – Rende, Italy: Centro Editoriale e Librario Università degli Studi della Calabria, 2001.
2. *Bremen U.* EPOS Sprachen lernen mit e Portfolio. – Bremen, Land Bremen, Germany (kein Datum).
3. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment / Council of Europe, M. L. – Cambridge : Cambridge University Press, 2001.

4. *Debyser F.* Mon premier Portfolio des langues // *Babylonia*. – 1997–1999. – P. 45–46.
5. *ELP. Principles and Guidelines / Council of Europe, E. C.* – Strasbourg : CoE, 2004. – (Doc/EDU/LANG 2000, 33 rev. 1).
6. *Glaboniat M., Müller M., Rusch P., Schmitz H. & Wertenschlag L.* Profile deutsch: Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel, Niveau A1 – C2. Berlin und München: Langenscheid KG, 2005.
7. *Kohonen V.* Student perspectives to the ELP: voices from the classrooms // *Koskensalo A., Smeds J., Kaikkonen P. & Kohonen V. (eds).* Foreign languages and multicultural perspectives in the European contexts. – Münster: LIT Verlag, 2007. – P. 239–267.
8. *Kohonen V.* Student autonomy and the European language portfolio: evaluating the Finish pilot project (1998–2001). – Tampere : University of Tampere, 2003. – 78 p.
9. *Leonardo da Vinci project, 1.* Languages at Work: Descriptions of Moduls; Banking and Finance, Local Administration, Tourism : English, German, French, Italian. – Sofia, 2003.
10. *LOLIPOP: Language on-line portfolio project.* – Dublin : Dublin City University, 2004–2007.
11. *Perclova R.* The Implementation of European language Portfolio pedagogy in Czech primary and lower-secondary schools: beliefs and attitudes of pilot teachers and learners. – Joensuu : University of Joensuu, 2006.
12. *Richterich R. & Günther S.* Transparency and Coherence: Why and for Whom? – Strasbourg : Council of Europe, 1992.
13. *Rieder L.* (2001). Das Schönste war die Anerkennung für Kompetenzen in jenen Sprachen, die sonst bei uns nichts gelten. – Wien : Handelsakademie Wien, 2001.
14. *Schärer R.* ELP Pilot project phase 1998–2000: Final report. – Strasbourg : Council of Europe, 2000. – (DHVI/EDU/LANG (2000) 31 rev.).
15. *Schärer R.* European Language Portfolio: Final Report 2008. Excecutive summary. – 2009 (draft).
16. *Schärer R.* European Language Portfolio: Interim Report. – Strasbourg : Council of Europe, 2005, 2006, 2007.
17. *Schärer R., David L., & Goullier F.* A European Language Portfolio: From piloting to implementation (2001–2004): Consolidated report. – Strasbourg : Council of Europe, 2004.
18. *Ushioda E. & Ridley J.* Working with the European Language Portfolio in Irish post-primary schools: report on an evaluation project / Centre for Language and Communication Studies. – Dublin : Trinity College Dublin, 2002.

УДК 378

Л. В. Яроцкая

д-р пед. наук, проф. МГЛУ; проф. каф. лингвистики и профессиональной коммуникации в области права ИПЭУ МГЛУ;
e-mail: lvyar@yandex.ru

ДИСЦИПЛИНА «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

В современных условиях «Иностранный язык» способен стать системообразующим предметом профессиональной подготовки специалиста нового поколения, необходимым инструментом профессионализации в любой предметной области. Данная возможность реализуется за счет целенаправленного использования иностранного языка как средства развития мотивационно-личностного аспекта профессионального сознания студента.

Ключевые слова: развитие профессионального сознания специалиста неязыкового профиля; мотивационно-личностный аспект профессионального сознания; лингводидактический принцип интернационализации профессиональной подготовки специалиста.

Yarotskaya L. V.

Doctor of Pedagogics, Professor; Professor at the Department of Linguistics and Professional Communication in the Field of Law, ILEIS, MSLU;
e-mail: lvyar@yandex.ru

SUBJECT “FOREIGN LANGUAGE” AND DEVELOPING A PERSON AS A PROFESSIONAL

In the present-day world, Foreign Language (as a subject of the university curriculum) has sufficient potential to become the system-forming component of the entire non-linguists' vocational training and an inalienable instrument of students' evolving into real professionals in any field. The possibility comes true through shifting emphasis on the personal-motivation component of professional consciousness as a first priority that underlies the development of foreign language inter-cultural professional competence.

Key words: the development of non-linguists' professional consciousness; the personal-motivation component of professional consciousness; the linguodidactic principle of internationalization of non-linguists' vocational training.

Новые реалии XXI в. привели к осознанию обществом *необходимости полилингвальной подготовки специалистов нового поколения* – готовых к эффективной межкультурной иноязычной профессиональной коммуникации в мультикультурных профессиональных

сообществах, в том числе активно складывающихся в виртуальной среде, к конструктивному взаимодействию и сотрудничеству с представителями иных лингвокультур. Однако сегодня в сфере иноязычной подготовки профессиональных кадров, с нашей точки зрения, складывается парадоксальная ситуация.

С одной стороны, анализ рынка труда показывает, что в условиях глобализированного коммуникационного пространства специалисты неязыкового профиля в неменьшей степени, чем лингвисты, нуждаются в развитии способности осуществлять эффективное общение с представителями иных культур; и более того, в отличие от выпускников лингвистических факультетов (преподавателей, переводчиков), которые по окончании вуза, как правило, начинают специализироваться в одном иностранном языке, специалисты-нелингвисты, работая на современных предприятиях, реализуют свое профессиональное общение на нескольких лингвокогнитивных основаниях. По этой причине работодатели заинтересованы в кадрах, владеющих уже не двумя, а тремя и более иностранными языками; причем, еще раз подчеркнем, что уровень владения языками должен обеспечивать *эффективное* профессиональное общение.

С другой стороны, складывается впечатление, что в образовательных кругах отсутствует четкое понимание того, как обеспечить формирование такого специалиста в условиях вузовского обучения: где изыскать необходимые ресурсы учебного времени, как мотивировать студентов-нелингвистов к освоению нескольких иностранных языков и при этом обеспечить высокий уровень качества обучения. Например, пропагандируемый сегодня вариант английского языка *Globish* не предусматривает формирование коммуникативной компетенции до уровня, позволяющего специалисту с помощью иностранного языка оперативно и качественно приобщаться к актуальному профессиональному знанию, решать производственные проблемы в условиях многонациональных коллективов / рабочих групп; его потенциал – понимание руководящих инструкций, команд и т. п., что может быть востребовано «третьесортными» специалистами, обслуживающими мировую профессиональную элиту, однако отнюдь не самой профессиональной элитой или по крайней мере высококвалифицированными кадрами профессионалов, к воспитанию которых сегодня стоит стремиться любому обществу.

Однако в настоящее время приходится констатировать, что уровень владения выпускниками вузов даже одним иностранным языком нередко оказывается недостаточным для эффективной реализации межкультурной иноязычной профессиональной коммуникации, между тем именно межкультурный компонент профессионального общения в условиях интенсивно протекающих процессов глобализации становится все более востребованным профессиональными сообществами [3], происходит осознание того, что *язык как инструмент познания не может не влиять на формирование профессионального сознания личности*. Несовпадение образов профессионального сознания (как органичной части общественного сознания) представителей различных лингвосоциумов препятствует адекватному восприятию партнерами друг друга, их взаимопониманию и эффективному взаимодействию в решении профессиональных проблем. Однако в условиях ограниченного объема учебного времени, отводимого на освоение иностранного языка, многие вузы даже не ставят задачи сформировать у своих студентов готовность к межкультурному общению. Более того, там, где учебные планы предусматривают изучение двух иностранных языков, нередко встает вопрос о практической целесообразности этого: высказывается мнение, что лучше обеспечить достойное владение выпускниками вуза одним иностранным языком, чем рассредоточивать усилия студентов на изучение нескольких языков, уровень владения которыми оказывается сомнительным.

Подобная постановка вопроса представляется неправомерной. Если общество испытывает потребность в специалистах, владеющих несколькими иностранными языками, то учреждения высшего профессионального образования должны не искать «объективные основания» для объяснения нецелесообразности, а по существу – своей неспособности выполнить социальный заказ, а разрабатывать инновационные подходы и модели профессионального обучения, исходя из новых реалий. Если используемые в настоящее время способы обучения не позволяют готовить столь востребованных обществом полилингвальных специалистов, то, очевидно, необходимо поменять эти способы.

Мы полагаем, что подобные изменения должны быть связаны с применением таких образовательных технологий, которые разработаны на основе «полиперспективного» подхода к решаемой проблеме,

обеспечивающего адекватное применение результатов научного поиска из различных релевантных предметных областей. Это позволяет многократно усилить действие всех ресурсов и благодаря их активному системному взаимодействию получить значительный синергетический эффект, в том числе решить и те задачи, которые стоят перед исследователями «привлеченных» наук.

Определяя стратегию профессионального развития личности средствами предмета «Иностранный язык», мы, руководствуясь этими соображениями, стремились активно «задействовать» потенциал философии образования, психологии, психолингвистики, лингводидактики и методики преподавания иностранных языков [7].

Рассматривая основную задачу профессионального образования, современные исследователи сходятся во мнении, что прежде всего необходимо дать человеку перспективу – понимание сути вещей, идей, тенденций, сформировать у него готовность целенаправленно изменять свои возможности в новых условиях [4–6]. Решение данной задачи связывается с формированием профессионального сознания личности; при этом подчеркивается, что в процессе обучения недостаточно сформировать систему предметно-специализированных способов деятельности (т. е. предметно-операциональный аспект деятельности); важно, чтобы у будущего специалиста сложилась система профессионально-личностных установок – осознанное ценностно-смысловое отношение к осваиваемой деятельности и ее ключевым задачам, обеспечивающее самореализацию личности в ходе осуществления этой деятельности (мотивационно-личностный аспект) [5].

В настоящее время *ценностно-смысловое отношение к профессиональной деятельности* формируется под воздействием глобального контекста развития профессии, с учетом мировых тенденций, опыта других стран и народов в осваиваемой предметной области [7]. Знакомясь с этими тенденциями и опытом, анализируя и оценивая их, студент – будущий специалист – тем самым учится «предвидеть и прогнозировать глубинные изменения задач и условий своей деятельности и разрабатывать способы и средства их решения», на чем настаивают исследователи проблемы профессиональной мобильности личности [5, с. 32]; учится ориентироваться на «сущностные»

характеристики деятельности, тенденции ее развития, на ее взаимосвязь с другими формами и видами деятельности. Это создает фундамент для его последующего устойчивого развития в быстро меняющемся глобализированном мире.

В этих условиях значительно возрастает роль специальной иноязычной подготовки как средства профессионального развития личности студента, как инструмента, расширяющего национальные рамки профессии, обогащающего его профессиональную картину мира, как мировоззренческого фундамента личности профессионала нового поколения, все более активно вовлекаемого в процессы глобализации.

Это означает, что в условиях глобализации, обучая будущего специалиста межкультурной иноязычной профессиональной коммуникации, необходимо, но недостаточно обеспечить формирование «вторичного» лингвокогнитивного основания, хотя оно и является незыблемым фундаментом межкультурного иноязычного профессионального общения. Принципиально важно, на наш взгляд, чтобы в процессе (и в результате) обучения у студента сложилось *осознанное ценностно-смысловое отношение к межкультурному аспекту осваиваемой предметной области и ее ключевым задачам в свете глобального развития, обеспечивающее полноценную самореализацию личности в сознательно выбранной профессии.*

Практика показывает, что данная возможность может быть реализована в том случае, если *иностранный язык с первых дней обучения в вузе выступает необходимым средством формирования профессионального сознания специалиста неязыкового профиля.* При этом ИЯ не «узурпирует» задачи других специальных дисциплин в связи с формированием системы предметно-специализированных способов деятельности. *За основу формирования профессиональной компетенции средствами предмета «Иностранный язык» предлагается взять опережающее развитие мотивационно-личностного аспекта профессиональной деятельности, при котором «вторичное» лингвокогнитивное основание осваивается будущим специалистом как реализация осознанной им личностной потребности в профессиональном развитии.* С нашей точки зрения, таким образом обеспечивается существенное условие развития личности студента, когда «в профессиональной подготовке, осуществляемой на уровне высшего образования, и в последующей профессиональной деятельности, постоянно

требующей такого образования, *зона ближайшего развития формируется реальными профессиональными проблемами, возникающими в ходе деятельности, что, собственно, и порождает потребность в саморазвитии, «продвигающем» процесс развития»* [5, с. 28]¹.

На методическом уровне это означает следующее. В целях повышения эффективности образовательного процесса при организации обучения студентов неязыкового профиля иноязычному профессиональному общению за основу целесообразно взять не систему языка (фонетику, грамматику, лексику) и вести не аспектное преподавание, как это имеет место в языковом вузе и часто в стремлении повысить качество обучения при достаточном количестве аудиторных часов переносится на учебный процесс в условиях неязыкового вуза, а *специфику профессиональной деятельности в той предметной области, которую студент осваивает.*

Благодаря иностранному языку специальность с первых дней обучения в вузе может и должна открываться студенту в *широком контексте глобального развития:*

- а) в контексте взаимосвязанного развития различных областей знания, открывая человеческое «измерение» осваиваемой предметной области;
- б) в различных социокультурных контекстах, что в значительной степени обеспечивается межкультурной парадигмой лингводидактики;
- в) в разнообразных образовательных контекстах, которые студенты «открывают», знакомясь (при реализации индивидуальных и групповых исследовательских проектов, а также в ходе последующих зарубежных стажировок) с наиболее распространенными и признанными национальными моделями подготовки специалистов осваиваемой предметной области;
- г) на нескольких лингвокогнитивных основаниях, что обеспечивает уникальную возможность для формирования современной профессиональной картины мира, развития мировоззрения личности в целом.

Таким образом реализуется полиперспективный взгляд на осваиваемую предметную область, объединяющий синхронное и диахронное измерение по нескольким направлениям. Очевидно, что в данном

¹ Курсив наш. – Л. Я.

случае речь идет не только и не столько об освоении языка специальности, сколько об освоении языка общественного сознания [7].

При этом если с первых дней обучения в вузе иностранный язык выступает необходимым средством развития профессиональной компетенции, то и специальность открывается студенту по-новому (поскольку средство познания, которым мы «вооружаем» студента, очевидно, во многом определяет формирование профессионального сознания), и иностранный язык становится понятным. Происходит осознание студентом уникальных возможностей иностранного языка в формировании профессионализма современной личности, необходимости углубленной работы над иностранным языком для расширения своих профессиональных возможностей. На определенном этапе иностранный язык из средства решения задач профессиональной деятельности превращается в осознанный предмет автономного освоения.

Все это приводит к тому, что из непрофильного в неязыковом вузе предмета *иностраннй язык превращается в системообразующий предмет профессиональной подготовки специалиста, необходимый инструмент профессионализации в любой предметной области* [7].

Вместе с тем претворение в жизнь обозначенных выше возможностей требует изменения «стиля» обучения – трансформации всей системы управления учебным процессом, направленным на формирование межкультурной иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции. Это связано с тем, что мотивация учебной деятельности вместе с включенными в нее познавательными и профессиональными мотивами формируется в процессе социализации индивида [2]; при этом существенным условием перестройки всей мотивационной сферы личности студента является тип управления учением, реализуемый в ситуации совместной продуктивной деятельности преподавателя и студентов [1]; а средствами актуализации мотивов учения являются последовательная перестройка форм взаимодействия и сотрудничества преподавателя и студентов в учебном процессе, широкое применение творческих заданий [1; 2].

Вышеизложенное, с нашей точки зрения, подтверждает особую социальную значимость в сложившейся сегодня ситуации *лингводидактического принципа интернационализации профессиональной подготовки специалиста*, предполагающего создание условий предметно специализированного развития личности, в которых

иностраннй язык выступает в качестве необходимого средства формирования профессионального сознания специалиста [7]. При этом, как отмечалось выше, акцент в обучении переносится на творчество, а не на опыт, полученный в ходе предшествующего развития. Это обеспечивает приобретение умений применения новых методологических приемов, навыков, формирование профессионально-личностных установок, ценностей, необходимых, чтобы жить в современном быстромеменяющемся глобализованном мире.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Буянцогтын Т.* Развитие мотивационной сферы личности в ситуации совместной продуктивной деятельности : дис. ... канд. психол. наук. – М., 1990. – 131 с.
2. *Вербицкий А. А., Бакшаева Н. А.* Развитие мотивации студентов в контекстном обучении: Монография / Мин. образ. РФ. Иссл. центр проблем качества подготовки специалистов. Мос. гос. ин-т стали и сплавов. Каф. псих.-пед. и соц.-филос. проблем образ. – М. : Иссл. центр проблем качества подготовки специалистов. 2000. – 200 с.
3. *Зникина Л. С.* Профессионально-коммуникативная компетенция как фактор повышения качества образования менеджеров : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Кемерово, 2005. – 43 с.
4. *Леонтьева Е. Г.* Интернационализация университетского образования: социально-философский анализ : дис. ... канд. филос. наук. – Томск, 2002. – 169 с.
5. *Нечаев Н. Н.* Профессионализм как основа профессиональной мобильности: материалы к пятому заседанию методологического семинара 8 февраля 2005 г. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 92 с.
6. *Скотт П.* Глобализация и университет // *Alma Mater*. – 2000. – № 4. – С. 3–8.
7. *Яроцкая Л. В.* Лингводидактические основы интернационализации профессиональной подготовки специалиста (иностраннй язык, неязыковой вуз) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2013. – 42 с.

УДК 372.881.1

М. Г. Евдокимова

д-р пед. наук, доц., декан факультета иностранных языков,
зав. каф. иностранных языков; Национальный исследовательский
университет «МИЭТ»; e-mail: me49@mail.ru; demary@miee.ru

ПРОБЛЕМЫ РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Рассматриваются проблемы разработки учебно-методических комплексов (УМК) как основы программно-методического обеспечения курса иностранного языка в вузах нелингвистического профиля. Предложены форматы описания элементов УМК на примере интерактивных форм проведения занятий и организации самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: программно-методическое обеспечение; учебно-методический комплекс; интерактивные формы проведения занятий; организация самостоятельной работы студентов.

Evdokimova M. G.

Doctor of Pedagogics; Dean of Foreign Languages Department,
National Research University of Electronic Technology;
e-mail: me49@mail.ru; demary@miee.ru

PROBLEMS IN FOREIGN LANGUAGE SYLLABUS AND METHODOLOGY MATERIAL DESIGN FOR STUDENTS OF NON-LINGUISTICS UNIVERSITIES

The article considers some problems faced by designers of foreign language syllabi and methodology for non-linguistics universities. The author shares experience gained at the National Research University of Electronic Technology where a number of syllabi and methodology materials for students of various fields of studies were successfully developed by using table-based frames or templates.

Key words: foreign language syllabus; methodology material design; table-based frames; templates.

Тотальные перемены во всех областях жизни российского общества не могут не затрагивать сферу высшего образования. Создаются и ликвидируются вузы и факультеты, непрерывно изменяются названия и номера укрупненных групп направлений подготовки, названия и номера профилей бакалавриата и магистратуры. Теория высшего образования, в том числе иноязычного, интенсивно развивается,

выдвигаются новые образовательные парадигмы. К сожалению, не успевая обрести формы, способные оказать реальное практическое влияние на содержательные и процессуальные аспекты высшего образования, эти парадигмы сменяются иными. В научный обиход вводятся многочисленные, еще до конца не осмысленные самими авторами, термины, которые используются и интерпретируются теми, кто еще в меньшей степени способен осознать их смысл. В то же время можно сказать, что многие действительно значимые достижения как психолого-педагогических наук, так и лингвистических, остаются вне поля зрения не только педагогов-практиков, но и руководящих органов, осуществляющих надзор над иноязычным образованием.

В таких условиях написание программ и методического обеспечения подготовки по иностранному языку (ИЯ) в учреждениях высшего образования – задача непростая и сопряжена с неопределенностью по любому аспекту, будь то концептуальный, целевой, содержательный, организационно-методический или операционно-технологический. Кроме того, существует необходимость сделать созданные в вузах программно-методические комплексы всеобщим достоянием, доступным для обозрения и критики в компьютерной информационной среде.

У подавляющего большинства вузов существует так называемая компьютерная информационная среда вуза. Не секрет, что часто размещение готовых учебно-методических материалов в этой среде занимает время, вполне сопоставимое с тем, которое ушло на их разработку. Не говоря уже о том, что у творческого преподавателя постоянно возникает потребность в корректировке написанного, что сопряжено с поиском старого файла, его извлечением, исправлением содержания, переименованием (дабы зафиксировать, что и когда было изменено), возвращением отредактированного и переименованного файла на прежнее место. В каждом вузе своя информационная политика, свои подходы и свой уровень совершенства информационных систем, новые возможности функционирования которых преподаватели постоянно должны осваивать, что требует значительных усилий и времени.

С учетом сказанного выше, разработка программно-методического обеспечения дисциплин невозможна без определенной меры «технологизации» этого процесса на основе специальных научно-методических исследований. Автором одного из первых таких исследований является Н. Н. Ширяева [3]. В своей работе Н. Н. Ширяева

отмечает несовершенство организационно-методической базы, регулирующей процесс обучения иностранному языку в магистратуре, что приводит к:

- а) неполной корреляции между целями обучения иностранному языку и целями высшего профессионального образования в рамках образовательных программ магистратуры;
- б) несоответствию содержания учебного предмета «Иностранный язык» заданным целям и его основной функции;
- в) недостаточной разработанности средств освоения содержания и аппарата оценки результатов обучения, соответствующих современной концепции подготовки магистра.

Все это в значительной мере относится и к бакалавриату.

При разработке рабочих программ ориентиром служат примерные программы, рекомендованные УМО для неязыковых вузов [1; 2]. Эти программы отвечают межкультурной и коммуникативной парадигме иноязычного образования, отражают принципы личностной и профессиональной направленности, культуросообразности обучения ИЯ, детально и точно описывают компетенции, формируемые в курсе ИЯ.

Однако необходимо помнить, что при разработке рабочих программ по ИЯ приходится не в последнюю очередь учитывать ФГОС по конкретным направлениям подготовки. Например, в технической сфере их десятки, если не сотни. В них прописаны компетенции будущего бакалавра или магистра, в том числе и те, которые касаются предмета «Иностранный язык». Прописали формулировки этих компетенций незнакомые лингвистическому сообществу и незнакомые с этим сообществом люди с самыми разнообразными представлениями о том, каковы же цели и задачи обучения ИЯ в вузе. Ниже представлены формулировки компетенций по ряду направлений подготовки выпускников в рамках бакалавриата (табл. 1) и магистратуры (табл. 2). Курсивом в таблицах выделены сомнительные формулировки компетенций.

Как известно, учебно-методический комплекс состоит из большого числа компонентов: рабочая программа дисциплины; аннотация к рабочей программе; фонд оценочных средств (ФОС) по компетенциям; методическое обеспечение самостоятельной работы студентов (СРС) по дисциплине; методические рекомендации для преподавателя; методические указания для студента; описание интерактивных форм проведения занятий; накопительная балльная система (НБС).

Таблица 1

Код направления	Название направления	Компетенции
201000	Биотехнические системы и технологии	...способностью владеть одним из иностранных языков <i>на уровне не ниже разговорного</i> (ОК-14)
072500	Дизайн	...способности владеть одним из иностранных языков <i>на уровне бытового общения, а также переводить профессиональные тексты с иностранного языка</i>
080200	Менеджмент	...владеть одним из иностранных языков (английским) <i>на уровне, обеспечивающем эффективную профессиональную деятельность</i>
280700	Техносферная безопасность	...владеть методами создания <i>понятных текстов, способностью осуществлять социальное взаимодействие</i> на одном из иностранных языков

Таблица 2

Код направления	Название направления	Компетенции
230100	Информатика и вычислительная техника	...владеть иностранным языком <i>на уровне не ниже разговорного</i> (ОК-14), толерантно воспринимать социальные и культурные различия (ОК-17)
210100	Биотехнические системы и технологии	...умения <i>свободно пользоваться</i> русским и иностранным языками как средством делового общения
150100	Материаловедение и технология материалов	...способен <i>свободно пользоваться</i> русским и иностранным языками как средством делового общения, <i>базовой и специальной лексикой и основной терминологией</i> по направлению подготовки, владеет навыками в устной и письменной коммуникации, презентации планов и результатов собственной и командной деятельности, изложении проблем и решений, четких и ясных выводов с аргументированным изложением лежащих в их основе знаний и <i>соображений любой аудитории</i>
210100 11.03.04	Электроника и нанoeлектроника	...способностью <i>собирать, анализировать и систематизировать</i> отечественную и зарубежную научно-техническую информацию по тематике исследования в области электроники и нанoeлектроники (ПК-18)

В Национальном исследовательском университете «МИЭТ» (НИУ «МИЭТ») УМК по ИЯ были написаны 37 основных образовательных программ бакалавриата и 47 программ магистратуры. В процессе работы над УМК разработаны форматы / алгоритмы описания элементов УМК в виде таблиц, что можно рассматривать как один из способов «технологизации» процесса создания УМК, о необходимости которой было сказано выше. Например, для разработки ФОС был предложен формат описания взаимосвязей заданий ФОС.

Таблица 3

Перечень всех заданий ФОС по дисциплине в последовательности их реализации	Проверяемые элементы компетенции	Модуль дисциплины, в котором проверяется формирование элемента компетенции
1 семестр		
1. Чтение и обсуждение статьи по теме 2. Выполнение грамматических заданий по ОРОКС 1 3. Тест ОРОКС 4. Практика перевода. Чтение статьи, составление глоссария и перевод статьи 5. Рубежный тест 6. Монолог и диалог по теме 7. Аннотация статьи письменно и устно	ОК-3. 31 ОК-3. У1 ОК 3. 32 ОК 3. У2 ОК-3. 31 ОК 3. 32 ОК 3. У2 ОК-3. 31 ОК 3 32 ОК-1,3,6. У1 ОК-3. В1 ОК-3. В1	М 1 «Иностранные стандарты в области информационной безопасности»
2 семестр		
1. Чтение и обсуждение статьи по теме 2. Выполнение грамматических заданий по ОРОКС 3. Тест ОРОКС 4. Практика перевода. Чтение статьи, составление глоссария и перевод статьи 5. Рубежный тест 6. Монолог и диалог по теме 7. Аннотация статьи письменно и устно 8. Итоговая мини-конференция	ОК-3. 31 ОК-3. У1 ОК 3. 32 ОК 3. У2 ОК-3. 31 ОК 3. 32 ОК 3. У2 ОК-3. 31 ОК 3 32 ОК-3. У1 ОК-3. В1 ОК-3. В1 ОК-3. В1	М 2 «Американский стандарт на электромагнитные импульсные излучения, вызванные переходными процессами в электронной аппаратуре (TEMPEST)»

Буквой **З** обозначены соответствующие знания, буквой **У** – умения, буквой **В** – владение, буквой **М** – модуль

Пример такого формата для направления подготовки 090900 – «Информационная безопасность» представлен в таблице 3. Он содержит проверяемые элементы компетенций по дисциплине «Иностранный язык».

Приведенная ниже таблица 4 дает представление о реализованных в НИУ «МИЭТ» подходах к организации самостоятельной работы студентов.

Таблица 4

№СРС	Перечень видов СРС	Время, затраченное на выполнение и контроль (в часах)
СРС 1	1. Подбор материала по разговорным темам	1 (0,5)
	2. Чтение статьи по теме модуля, составление глоссария по теме и подготовка к обсуждению, формулирование вопросов	2 (1)
	3. Подготовка к высказыванию (доклад)	2 (1)
СРС 2	1. Самостоятельное изучение теории	4 (2)
	2. Перевод упражнений выборочно	6 (3)
СРС 3	1. Выполнение заданий в электронной системе	6 (3)
	2. Выполнение тестов (д/з 1, д/з 2, рубежный контроль)	3 (1,5)

В таблице 5 самостоятельная работа студентов (СРС) распределена по неделям семестра.

Таблица 5

№ недели	Виды СРС					Σ объем СРС в неделю на вы- полнение и контроль
	СРС 1	СРС 2	СРС 3	СРС 4	СРС 5	
	Недельная нагрузка по отдельным заданиям СРС					
1	2,5					2,5
2		3				3
3			3			3
4			1	2		3
5	2,5					2,5

Таблица 6

Название этапа	Действия преподавателя	Действия студентов	Продолжительность этапа
Подготовка к интерактивному занятию	формулирует тему, цель и задачи учебной работы. Знакомит студентов с ресурсами (языковой материал по теме, материал для СРС и методические рекомендации)	Читают статьи. Составляют глоссарий и формулируют вопросы. Готовят монологи	15 мин.
Вступление	Организует занятие в виде круглого стола, вступительное слово	Представляют темы высказываний (объем 20–25 предложений)	5 мин.
Основная часть	формулирует дополнительные вопросы	Выступают с монологами. Воспринимают на слух высказывания	25 мин.
	Акцентирует внимание на наиболее важных проблемах	Готовят вопросы к докладчику	25 мин.
	Обратная связь с оценкой промежуточного результата.	Корректирующие указания преподавателя	5 мин.
	Создает обстановку свободного обмена мнениями	Сопоставляют различные точки зрения. Составляют диалог-обсуждение (10–15 предложений)	10 мин.
	Обратная связь с оценкой промежуточного результата.	Корректирующие указания преподавателя	5 мин.
Заключительная часть (выводы, оценка)	Вовлекает студентов в дискуссию	Задает вопросы друг другу, высказывают свою точку зрения. Соглашаются или возражают. Аргументируют свою точку зрения.	10 мин.
	Делает выводы, оценивает работу студентов. Критерии оценки: – грамматическая правильность – лексическая насыщенность – фонетическая соотнесенность – объем высказывания – аргументированность речи – вариативность речевых моделей – логичность высказывания	Высказывают мнения о докладах, обсуждают наиболее интересные темы и формы их представления	5 мин.

Разработка материалов по использованию интерактивных форм проведения занятий завершилась созданием ряда таблиц, одна из которых представлена выше (табл. 6) для направления подготовки 090900 – «Информационная безопасность»: сценарий проведения отрезка учебной работы с использованием интерактивной формы «Обсуждение и разрешение сложных и дискуссионных вопросов и проблем (учебная групповая дискуссия и обсуждение)».

Рекомендуемые нами таблицы, или форматы, представленные в статье, являются, с нашей точки зрения, перспективным средством организации информации в процессе решения проблем разработки программно-методического обеспечения иноязычного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Примерная программа по иностранным языкам по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы). – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – 32 с.
2. Примерная программа по иностранным языкам по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки магистров (неязыковые вузы). – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. – 50 с.
3. *Ширяева Н. Н.* Организационно-методическое обеспечение обучения иностранному языку студентов магистратуры : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Н.-Новгород, 2013. – 28 с.

УДК 811:378.091.31

Т. Ю. Полякова

д-р пед. наук, доц.; зав. каф. иностранных языков
Московского автомобильно-дорожного государственного технического
университета (МАДИ); e-mail: kafedra101@mail.ru

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ КУРСОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

В статье поднимается проблема разработки программно-методического обеспечения курсов иностранного языка в неязыковых вузах. Раскрываются причины существующего разнообразия программ, обосновывается необходимость применения определенной технологии для их разработки, предлагается применение с этой целью технологии, разработанной на основе теории диверсификации непрерывной профессиональной подготовки по иностранному языку в инженерном вузе, описывается каждый этап данной технологии.

Ключевые слова: программа; технология; диверсификация непрерывной профессиональной подготовки по иностранному языку.

Polyakova T. Y.

Doctor of Pedagogics, Associate Professor;
Head of the Foreign Languages Department of Moscow Automobile and Road
Construction State Technical University (MADI); e-mail: kafedra101@mail.ru

DESIGNING METHODS-AND-CURRICULUM BASIC FOR FOREIGN LANGUAGE TRAINING COURSES IN MODERN NON-LINGUISTICS UNIVERSITIES

The article is devoted to the problem of designing methods-and-curriculum basic for foreign language training courses in non-linguistics universities. It shows the reasons for the existing variety of syllabi and curricula, proves that their design requires a technology implementation, and for that purpose suggests a technology worked out on the basis of the theory of diversification of life-long professional foreign language training in engineering education. The author also describes each step of the technology in question.

Key words: syllabus and curriculum; technology; diversification of life-long professional foreign language training.

В соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования третьего поколения кафедры иностранных языков неязыковых вузов

реализуют в настоящее время беспрецедентно большое количество курсов обучения иностранному языку.

Прежде всего, в вузах имеются различающиеся по своим целям и содержанию курсы обучения иностранному языку (ИЯ) на разных ступенях высшего образования: бакалавриата, специалитета, магистратуры и аспирантуры. Параллельно во многих вузах реализуются также программы дополнительной профессионально ориентированной подготовки по ИЯ. Наибольшей популярностью среди студентов, магистрантов и аспирантов традиционно пользуется, например, программа «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Однако сейчас наблюдается потребность в подготовке по иностранным языкам не только студентов, но и сотрудников университетов, например, преподавателей вуза с целью чтения лекций и проведения семинарских занятий на ИЯ [1].

В то же время на каждой ступени высшего образования дисциплины по иностранному языку могут входить в разные циклы учебных планов, а в каждом конкретном цикле они могут быть представлены как в базовой части, так и вариативном формате, а также предлагаться студентам по выбору. При этом в учебном плане дисциплины по иностранному языку, как правило, носят разные названия, что должно отражать различия в их содержании. Так, в настоящее время преподаются дисциплины: «Иностранный язык», «Деловой иностранный язык», «Технический иностранный язык», «Профессиональный иностранный язык», «Иностранный язык в профессиональной сфере», «Иностранный язык делового и профессионального общения», «Второй иностранный язык» и др.

При этом даже курсы обучения ИЯ с одинаковым названием для разных направлений и профилей подготовки могут иметь разный объем часов и разную форму семестровой аттестации студентов. В результате, например, в Московском автомобильно-дорожном государственном техническом университете (МАДИ) в настоящее время в бакалавриате реализуется около 30 программ, на уровне магистратуры – более 30, в аспирантуре – 2, в рамках дополнительного обучения по ИЯ – более 20. На уровне бакалавриата общий объем часов, отводимых на изучение ИЯ, варьируется от 105 (профиль «Оборудование и технология повышения износостойкости и восстановления деталей машин») до 350 часов (профиль «Автомобильная техника в транспортных технологиях»), т. е. объем часов отличается более чем в 3 раза.

Большое количество уже разработанных по ИЯ программ, а также создаваемые программы (например, в связи с внедрением в вузе новых направлений и профилей подготовки) требуют обязательного ежегодного обновления и коррекции. С сентября 2014 г. начинается подготовка студентов на уровне так называемого прикладного бакалавриата, имеющего свою специфику и требующего реализации новых программ по ИЯ в соответствии с ФГОС ВПО 3+, которые находятся в стадии разработки.

Важность подготовительного этапа работы по разработке программно-методического обеспечения любого курса обучения ИЯ трудно переоценить, так как от него во многом зависит планирование и эффективность учебного процесса. Программно-методическое, или учебно-методическое, обеспечение курса обучения ИЯ – это совокупность практически всех средств обучения, необходимых для его реализации в определенном учебном заведении, которые объединены в УМК дисциплины «Иностранный язык» [4]. Сегодня в УМК рекомендуется включать: государственный стандарт, примерную программу, рабочую программу, календарный план, справочники, учебные материалы (учебники и пособия), методические рекомендации по выполнению программы, рекомендации для самостоятельной работы студентов, аудио- и видеоматериалы, материалы для текущего и итогового контроля, а также другие материалы в зависимости от специфики курса обучения. Основное предназначение подобного комплекта материалов – полное обеспечение учебного процесса [4].

Безусловно, ядром программно-методического обеспечения является программа дисциплины. Ее разработка – это трудоемкий процесс, требующий высокой квалификации преподавателя. Остальные компоненты программно-методического обеспечения являются ее производными и составляются в соответствии с программными требованиями.

Программа как основное ядро программно-методического обеспечения учебного курса определяет прежде всего цель и задачи обучения. К сожалению, в ФГОС ВПО третьего поколения разных направлений подготовки бакалавров и магистров по-разному формулируются общекультурные компетенции, которые должны были бы, на наш взгляд, рассматриваться в качестве основных целей обучения ИЯ. Например, в стандартах указывается, что выпускник бакалавриата

должен «владеть одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного» [10], обладать «способностью применять иностранный язык в сфере профессиональной деятельности» [11], «способностью осуществлять социальное взаимодействие на одном из иностранных языков» [14], владеть «одним из иностранных языков на уровне социального общения и бытового общения» [12] или «одним из иностранных языков как средством делового общения» [13] и т. д.

Возможно, описание общекультурных компетенций по ИЯ не удалось унифицировать, так как стандарты разрабатывались различными учебно-методическими объединениями и к процессу их разработки не были привлечены методисты по преподаванию ИЯ. Этот факт, вне всяких сомнений, повышает роль примерных программ для подготовки бакалавров и магистров, созданных УМО по образованию в области лингвистики [7; 8].

Большое количество программ, вне всяких сомнений, обусловлено в первую очередь существующим разнообразием условий применения иностранного языка выпускниками вузов. Инженер, работающий на стройке, специалист, занимающийся проектированием, и научный сотрудник используют ИЯ по-разному, а их подготовка по ИЯ требует разработки разного программно-методического обеспечения учебных курсов. Необходимость составления такого большого количества программ, которое в будущем будет осуществляться на регулярной основе, а также целесообразность их коррекции требуют решения этих задач на основе определенной технологии.

В целях повышения качества создаваемых программ по ИЯ и оптимизации этого процесса в неязыковых вузах может быть рекомендована технология их составления, разработанная нами в рамках теории диверсификации непрерывной профессиональной подготовки по иностранному языку в инженерном образовании на базе опыта преподавания в МАДИ. Предлагаемая технология может, на наш взгляд, найти применение и в других неязыковых вузах.

Общее значение слова «диверсификация» – разнообразие, многообразие чего-либо. Диверсификация рассматривается как особенность современного этапа экономического развития общества, и именно в трудах по экономике впервые встречается использование данного термина, под которым понимается расширение ассортимента, разностороннее развитие, разнообразие условий производства.

Поскольку образование в той или иной степени отражает особенности экономического развития общества, позднее понятие «диверсификация» нашло применение в педагогике высшего образования. В педагогических исследованиях под диверсификацией понимается «расширение видов деятельности системы образования и приобретение новых, не свойственных ей ранее форм и функций» [2, с. 74]. При этом диверсификация рассматривается в качестве одной из основных тенденций развития высшего образования.

Диверсификация непрерывной профессиональной подготовки по ИЯ в инженерном образовании является одним из направлений ее развития и условием ее непрерывности. Она предусматривает дифференциацию учебных и образовательных программ в соответствии с многообразием условий использования ИЯ инженерами. Диверсификация создает условия для максимально полного удовлетворения различных потребностей в его изучении на основе выбора образовательных траекторий участниками образовательного процесса при неограниченном количестве вариантов сочетания образовательных программ [6].

Под предлагаемой нами технологией понимается система условий, форм, методов и средств, обеспечивающих разработку и внедрение в учебный процесс диверсифицированных обязательных и дополнительных учебных программ. Предусматривая диверсификацию целей, содержания и ступеней подготовки по ИЯ, разработанная технология предоставляет возможность реализации различных вариантов системы подготовки на уровне вуза, факультета, специальности, конкретных учащихся (студентов, магистрантов, аспирантов, преподавателей и выпускников технических вузов) в зависимости от их личных потребностей и запросов профессиональной деятельности, а также от выбора ими образовательных траекторий. Преимуществом данной технологии является то, что она позволяет разрабатывать неограниченное количество учебных программ в зависимости от возникающих со временем новых иноязычных коммуникативных потребностей инженеров [5].

Предлагаемая технология позволяет спроектировать программы, отражающие объективно существующие коммуникативные потребности учащихся и позволяющие упорядочить их многообразие в плане изучения ИЯ. Она отражает многоэтапность процесса разработки

программного обеспечения и предполагает ее осуществление в следующей последовательности:

- 1) определение предполагаемой сферы применения ИЯ выпускниками;
- 2) определение вида деятельности в конкретной сфере;
- 3) определение типа организаций, на которых предположительно будут работать выпускники;
- 4) определение реальных иноязычных коммуникативных потребностей выпускников в использовании ИЯ;
- 5) определение основных целей, задач, содержания и результатов обучения;
- 6) конкретизация и минимизация целей и содержания обучения;
- 7) составление рабочей программы конкретного курса обучения ИЯ;
- 8) выделение в рабочих программах общих задач и модулей;
- 9) отбор и / или разработка и учебных материалов;
- 10) разработка полного комплекта программно-методического обеспечения конкретного курса обучения ИЯ;
- 11) осуществление мониторинга потребностей обучающихся и коррекция программы.

Рассмотрим более подробно содержание каждого этапа предлагаемой технологии составления программно-методического обеспечения курсов обучения ИЯ.

Шаг 1

Определение предполагаемой сферы применения ИЯ выпускниками

Этот шаг предусматривает выбор одной из трех известных сфер применения ИЯ выпускниками: профессиональной, образовательной, переводческой. При подготовке студентов технического вуза к использованию ИЯ в их будущей работе избирается сфера инженерной деятельности, при подготовке студентов к стажировке за рубежом – образовательная деятельность, при подготовке преподавателей для чтения лекций на ИЯ – также образовательная деятельность.

Шаг 2

Определение вида деятельности в конкретной сфере

В каждой сфере применения ИЯ могут быть выделены различные виды деятельности, имеющие свою специфику. Например,

инженер, который будет использовать ИЯ в профессиональной деятельности на строительстве, требует подготовки к производственно-технологическому виду деятельности, инженер-проектировщик – к проектно-конструкторской. Преподаватель и студент должны быть подготовлены к использованию ИЯ в образовательной сфере, но один к педагогической деятельности, другой – к учебной. Необходимость учета вида деятельности была подтверждена результатами экспериментального исследования, которые показали различия в потребностях применения ИЯ [5]. Различные виды деятельности требуют различной по содержанию профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции. На этом этапе может быть выделено более одного вида деятельности.

Шаг 3

Определение типа организаций, на которых предположительно будут работать выпускники

Выпускнику, работающему в представительстве фирмы за рубежом в иноязычной среде или на инофирме в России, требуется более высокий уровень владения ИЯ, чем инженеру, являющемуся сотрудником предприятия, не имеющего международных связей. Различия иноязычных коммуникативных потребностей в зависимости от типов организаций проявляются прежде всего в различном уровне профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции инженера, требуемой для осуществления иноязычной речевой деятельности. На данном этапе может быть использована классификация организаций в зависимости от уровня развития международных связей, описанная подробно нами ранее [3]. Безусловно, в данном случае не учитываются индивидуальные должностные обязанности выпускников.

Шаг 4

Определение реальных иноязычных коммуникативных потребностей выпускников в использовании ИЯ

На данном этапе осуществляется максимально полное описание ситуаций использования ИЯ в каждом виде деятельности, определяется тематика материалов, жанров устных и письменных текстов, необходимые виды речевой деятельности, требуемые умения и т. д. С этой целью проводятся анкетирование профессионалов, беседы с работодателями, представителями промышленности.

Шаг 5

Определение основных целей, задач, содержания и результатов обучения

На этом этапе на основе выявленных коммуникативных потребностей осуществляется «перевод» реальных потребностей выпускников на язык методики. Следует подчеркнуть, что при этом необходимо представить **максимально** полное описание целей, задач и содержания обучения. На наш взгляд, именно эта информация должна находить отражение в примерных программах и содержать детальное описание всех возможных компонентов обучения.

Шаг 6

Конкретизация и минимизация целей и содержания обучения

Как указывалось выше, результаты предыдущего этапа позволяют определить весь спектр задач и представить максимально полное описание соответствующего им содержания обучения. Однако в конкретных условиях обучения не всегда можно решить все задачи в полном объеме. В связи с этим на данном этапе происходит конкретизация и минимизация тех требований, которые отражены в ФГОС ВПО соответствующего направления подготовки, а также в примерной программе. Этот процесс осуществляется с учетом исходного уровня владения учащимися ИЯ, количества часов, отводимого на его изучение, приоритетных задач обучения и имеющихся условий обучения. Например, в соответствии с государственным стандартом магистранты должны быть подготовлены, главным образом, к использованию ИЯ в педагогической и научно-исследовательской деятельности. Однако в условиях курса обучения объемом в 1 кредитную единицу, что предполагает общий объем 36 часов аудиторной и внеаудиторной работы, сделать это невозможно. В этом случае целесообразно минимизировать требования и решить достаточно скромную, но реально существующую задачу подготовки магистрантов к использованию ИЯ для написания магистерской диссертации.

Шаг 7

Составление рабочей программы конкретного курса обучения ИЯ

Подготовка окончательного полного текста рабочей программы конкретной дисциплины по ИЯ предполагает описание ее

концептуальных положений, целей, задач, содержания и результатов обучения, рекомендуемых форм обучения, средств промежуточного и итогового контроля. На этом этапе определяются общекультурные компетенции в соответствии с госстандартом, формирование которых возможно при изучении данного курса обучения ИЯ в конкретном вузе. Основные компоненты программно-методического обеспечения курса обучения находят отражение в программе в сокращенной форме. Сопоставление максимально полного описания ожидаемых достижений в обучении, полученных в результате выполнения шага 5, с результатами составленной рабочей программы, подготовленной на данном этапе (шаг 7), дает возможность кафедрам ИЯ обосновать необходимость увеличения количества кредитов для изучения ИЯ с целью полноценной подготовки студентов по данной дисциплине на той или иной ступени образования.

Шаг 8

Выделение в рабочих программах общих задач и модулей

На данном этапе для двух или более направлений подготовки могут быть выделены общие задачи. Результатом данного шага работы по составлению программ является определение номенклатуры модулей, общих для нескольких направлений подготовки.

Выполнение данного этапа работы в МАДИ позволило, например, выделить в программах обучения ИЯ общие задачи и модули по разным направлениям подготовки магистров. В результате в настоящее время в рамках «Программы стратегического развития вуза» ведется работа по составлению для всех магистрантов инженерных направлений общего учебника, который дополняется учебными пособиями, отражающими специфику подготовки по каждой магистерской программе.

Шаг 9

Отбор и / или разработка учебных материалов

На данном этапе производится либо подбор учебных материалов из уже имеющихся, включая учебники, учебные пособия, электронные учебные материалы, аудио- и видеоматериалы, либо разработка кафедрой собственных учебно-методических материалов. При этом представляется важным учитывать возможность применения общих

материалов (шаг 8) и специфических для конкретного направления подготовки. Примером учебно-методического обеспечения курса обучения с применением общих и специфических модулей может служить УМК «Английский язык для академической мобильности студентов, преподавателей и административных работников технических вузов» [9]. Входящий в состав УМК общий учебник содержит модули для трех вышеуказанных групп учащихся. Работа с учебником предусматривает использование общего мультимедийного диска. Для решения специфических задач для каждой группы учащихся подготовлены отдельные пособия, представленные в электронном виде: учебное пособие для администраторов технических университетов, учебное пособие для преподавателей и учебное пособие для студентов.

Использование в учебном процессе в условиях многообразия программ общих модулей способствует стандартизации обучения и экономии трудозатрат, а также создает возможности для взаимозаменяемости преподавателей.

Шаг 10

Разработка полного комплекта программно-методического обеспечения конкретного курса обучения ИЯ

Практически на данном этапе осуществляется составление УМК дисциплины. В него, как показано выше, входит государственный стандарт, примерная программа, разработанная рабочая программа (шаг 7), подобранные или разработанные учебные материалы (шаг 9). В них, как правило, выделяется основная и дополнительная учебная литература.

Дополнительно на базе рабочей программы разрабатывается календарный план занятий, материалы для текущего и итогового контроля, другие материалы в зависимости от специфики курса. Это позволяет подготовить методические рекомендации по выполнению программы, а также все более актуальные в современных условиях рекомендации для самостоятельной работы студентов.

Шаг 11

Осуществление мониторинга потребностей учащихся в ходе учебного процесса и коррекция рабочей программы

Безусловно, опытные преподаватели имеют представление о потребностях выпускников, однако беспрецедентно быстрые изменения

в обществе требуют постоянного мониторинга иноязычных коммуникативных потребностей выпускников с целью оперативного внесения изменений в программы.

Предлагаемая нами технология позволяет разрабатывать рабочие программы для разных ступеней образования, для подготовки по разным дисциплинам ИЯ, входящих в разные циклы учебных планов, для преподавания как обязательных и факультативных, так и дополнительных курсов ИЯ. Данная технология по составлению программ прошла апробацию в МАДИ и показала на практике свою эффективность.

Подводя итоги изложенному в статье, следует отметить, что перед кафедрами иностранных языков неязыковых вузов стоит важная задача – регулярная разработка и коррекция рабочих программ курсов обучения ИЯ для разных ступеней высшего образования.

Разработка рабочих программ в этих условиях требует применения определенной технологии, с одной стороны, облегчающей этот процесс и повышающей его эффективность, с другой стороны, обеспечивающей обучение, которое отвечает реальным иноязычным коммуникативным потребностям выпускников и условиям применения ими ИЯ в будущей деятельности.

Технология, разработанная нами на основе теории диверсификации непрерывной профессиональной подготовки по ИЯ в инженерном образовании, может быть применена во всех неязыковых вузах. Она предоставляет возможность реализации различных вариантов системы подготовки по ИЯ на уровне вуза, факультета, специальности, конкретных учащихся в зависимости от их личных потребностей и запросов профессиональной деятельности. Преимуществом данной технологии является то, что она позволяет разрабатывать неограниченное количество учебных программ в зависимости от возникающих со временем новых иноязычных коммуникативных потребностей учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дубинина Г. А. Организация преподавания учебных дисциплин на иностранном языке // Научно-методические основы формирования инновационной системы языковой подготовки в неязыковом вузе. – М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. – С. 158–165. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 12 (698). Сер. Педагогические науки).
2. Ломакина Т. Ю. Современный принцип развития непрерывного образования. – М. : Наука, 2006. – 221 с.

3. Полякова Т. Ю. Факторы, определяющие цели обучения иностранному языку в условиях разноуровневой системы высшего образования // Разноуровневая подготовка по иностранному языку в вузах неязыковых специальностей. – М. : МГЛУ, 2006. – С. 5–15. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 509. Сер. Лингводидактика).
4. Полякова Т. Ю. Проблемы создания учебно-методического комплекса по иностранному языку для вузов инженерного профиля // Учебно-методический комплекс в системе подготовки по иностранным языкам в неязыковых вузах: теория и практика разработки. М. : МГЛУ, 2006. – С. 4–13. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 538. Сер. Лингводидактика).
5. Полякова Т. Ю. Диверсификация непрерывной профессиональной подготовки по иностранному языку в инженерном образовании. – М. : МАДИ, 2010. – 457 с.
6. Полякова Т. Ю. Диверсификация непрерывной профессиональной подготовки по иностранному языку в инженерном образовании : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Калининград, 2011. – 40 с.
7. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров в неязыковых вузах. – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – 32 с.
8. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки магистров (неязыковые вузы). – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. – 50 с.
9. УМК «Английский язык для академической мобильности» / под ред. Т. Ю. Поляковой. – М. : Академия, 2013. – 256 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 190600 – «Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов (квалификация (степень) «бакалавр»)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.base.garant.ru/197520/>
11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 036401 – «Таможенное дело (квалификация (степень) «бакалавр»)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.businesspravo.ru/Docum/DocumShow_DocumID_174618.html
12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 151000 – «Технологические машины и оборудование (квалификация (степень) «бакалавр»)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/97134/#1000>
13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 190110 – «Транспортные средства специального назначения (квалификация (степень) «бакалавр»)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.zakonprost.ru/content/base/part/723767>

14. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 280700 – «Техносферная безопасность (квалификация (степень) «бакалавр»)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/27/20110320104411.pdf>

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ: ОПТИМАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются актуальные проблемы обучения иностранному языку в медицинском вузе в условиях развивающейся реформы российского высшего образования, вступления в силу Закона об образовании, введения новых государственных образовательных стандартов ФГОС 3+. Образовательные стандарты последнего поколения предлагается рассматривать как новую возможность для развития кафедр иностранных языков медицинских вузов, усиления их роли в профессиональной подготовке современных специалистов с высшим образованием. Особое внимание уделено конкретным изменениям, произошедшим за последний год в концепции обучения иностранным языкам специалистов группы «Здравоохранение», отраженным в ФГОС 3+ для соответствующих специальностей. В статье подчеркивается, что кафедры иностранных, получили возможность активизировать свою деятельность в рамках образовательного пространства вуза, использовать потенциал вариативной части учебных планов для обучения студентов старших курсов, открывать новые образовательные программы. Обсуждается ряд примеров, отражающих поиск оптимальных моделей обучения иностранным языкам студентов и специалистов в области медицины и фармации. К обсуждению также предлагается новый опыт обучения медицинских специалистов с высшим образованием в рамках лингвистической магистратуры.

Ключевые слова: компетентностный подход; коммуникативная компетенция; профессиональная компетенция; иностранный язык; неязыковые вузы; реформа высшего образования; медицинские вузы.

Markovina I. Y.

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

FOREIGN LANGUAGE IN A HIGHER MEDICAL SCHOOL: OPTIMAL MODELS OF TEACHING

The article discusses the current issues in the higher medical education in Russia related to the introduction of new Federal Educational Standards of Higher Professional Training and coming into force of the new Russian Education Law. The new Federal Educational Standards of Higher Professional Training are regarded as an opportunity of changing the status of the foreign languages teaching in a higher medical school as well as of the progressive development of the foreign

languages departments. Their part in the training of modern medical professionals can be improved. The article also focuses on some recent innovations regarding the teaching of foreign languages in the Russian higher medical schools, namely, the official recognition that knowing a foreign language is one of the professional competences that should be developed during the training process. Based on these innovations, the departments of foreign languages will be able to expand their activities by opening new language courses in the senior years, as well as by launching new linguistic educational projects at the post-graduate level of medical training. The models of language training emerging as a result of the search for optimal training formats are discussed. One of the promising programs launched in 2014 was the Master's Degree program in Linguistics for the medical professionals (Sechenov First Moscow State Medical University).

Key words: competence approach; communicative competence; professional competence; foreign language; non-linguistics higher educational institutions; higher education reform; higher medical schools.

Российское высшее образование стремительно переходит от одной ступени реформирования к другой, в соответствии с этапами этого динамичного процесса, мы констатируем возникновение проблем, касающихся лингвистического образовательного пространства, в частности медицинских вузов. Мы неоднократно отмечали, что федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) нового поколения ориентированы на масштабную цель модернизации высшего образования, включая медицинское. Новый закон об образовании, новые государственные стандарты ориентируют разработчиков образовательных программ на широкое использование активных и интерактивных технологий в обучении, принципиально меняют статус субъекта учебного процесса, расширяя масштаб и роль самостоятельной работы студентов при получении ими высшего профессионального образования. К другим особенностям новых федеральных стандартов можно отнести возможность продуктивного сочетания базовой части (федеральный компонент) и вариативной части (вузовский компонент) общей образовательной программы. Начало было положено предыдущим поколением ФГОС, сегодня возможен еще более свободный подход, так как содержание этих двух компонентов представлено в ФГОС 3+ в самых общих чертах.

Однако главной особенностью новых стандартов следует считать наличие в них *компетентностной парадигмы*, позволяющей формулировать конечные цели изучения отдельных дисциплин, понимать их роль и место в целостной концепции подготовки специалиста

с высшим образованием определенной профессиональной направленности. Обсуждая *стратегию устойчивого развития*, И. И. Халеева в ряде работ неоднократно подчеркивала мощный потенциал концепции *компетентного подхода*, предполагающей формирование *системы готовности личности*¹. Очевидно, что детально прописанная в стандартах компетентностная парадигма приобрела сегодня ключевое концептуальное значение для разработки образовательных программ. В настоящее время, когда вводятся в действие ФГОС 3+, именно в зависимости от того, к чему должен быть «способен и готов» выпускник, вузы должны принимать решение о дисциплинах образовательной программы, их содержании, объеме и порядке освоения.

Кафедры иностранных языков медицинских вузов оказались в сложной ситуации. Теперь от позиции руководства вуза, от понимания роли и места иностранного языка в подготовке современного специалиста с высшим образованием зависит решение вопросов о количестве часов, статусе дисциплины, порядке ее прохождения по учебному плану и др. Однако именно сложность ситуации может быть использована, на наш взгляд, как мощный стимул для развития кафедр иностранных языков, увеличения количества и расширения значения преподаваемых этими кафедрами дисциплин. Многое будет зависеть от активной позиции самих кафедр иностранных языков.

Некоторые шаги в направлении расширения деятельности кафедр иностранных языков медицинских вузов уже предприняты. Ряд проблем, о которых мы говорили на конференциях УМО по лингвистическому образованию (нелингвистические вузы) (см., например: [3]), сегодня успешно решен. Как нам представляется, не без поддержки наших инициатив Учебно-методическим объединением по лингвистическому образованию (нелингвистические вузы).

Благодаря усилиям УМО по медицинскому и фармацевтическому образованию вузов России, в том числе и его подразделения, учебно-методической комиссии по лингвистическим дисциплинам, произошло перемещение компетенции, характеризующей цели изучения иностранного языка из группы общекультурных в группу *общепрофессиональных компетенций*. Как мы неоднократно отмечали, что

¹ Халеева И. И. Лингвистическое образование в Российской Федерации в условиях устойчивого развития: эколого-социальный подход. – М. : МГЛУ, 2013. – 31 с.

основы общекультурной компетенции формируются главным образом при изучении иностранного языка в средней школе. При получении высшего образования (в данном случае в неязыковом вузе) иностранный язык изучается как инструмент межкультурной профессиональной коммуникации, или, точнее, как инструмент информационно-коммуникативной деятельности будущего специалиста [3]. Такой подход к целям изучения иностранного языка был, в частности, сформулирован А. А. Леонтьевым, считавшим что в конечном счете мы должны обучать не столько языку, сколько умению *использовать* иностранный язык (для достижения взаимопонимания) в условиях межкультурного диалога [2]. Диалог при этом следует понимать широко – как письменное (опосредованное) и устное (непосредственное) общение, в нашем случае – прежде всего, в профессиональной сфере. Применительно к лингвистической подготовке в неязыковом вузе, по мнению И. И. Халеевой, главную роль сегодня как никогда играет взаимосвязанное и согласованное формирование *коммуникативной* (лингвистической) и *профессиональной* компетенций, что должно обеспечить оптимальную результативность учебного процесса в ходе профессиональной подготовки специалистов¹. Новый взгляд на известную проблему «комплексирования» при разработке программ обучения иностранному языку нефилологов, в частности, представлен авторами анализа теории контекстного обучения А. А. Вербицкого и концепции профессионального сознания Н. Н. Нечаева, делающими вывод о необходимости учета «специфики деятельности каждой отдельно взятой категории профессионалов» и создании на этой основе «профильного учебно-методического комплекса» [1, с. 36].

В этой связи особое значение приобретает еще одно принципиальное изменение в ФГОС 3+. Компетенция, характеризующая цели изучения иностранного языка в медицинском вузе, не только приобрела статус общепрофессиональной, она имеет новую формулировку². В ФГОС 3+ принята следующая формулировка данной

¹ Халеева И. И. Лингвистическое образование в Российской Федерации в условиях устойчивого развития: эколого-социальный подход. – М. : МГЛУ, 2013. – 31 с.

² Мы не раз критиковали недостаточность формулировки общекультурной компетенции в предыдущих версиях ФГОС: «способность и готовность *овладеть одним из иностранных языков на уровне бытового общения*, к письменной и устной коммуникации на государственном языке (ОК-6)» [3].

*обще*профессиональной компетенции (ОП-2): «готовность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранных языках для решения задач профессиональной деятельности».

В качестве еще одного шага к закреплению позиций дисциплины «иностранн^{ый} язык» в современном учебном процессе предлагается выделять на ее изучение не менее 6 зачетных единиц и завершать курс экзаменом. В последние годы, как известно, учебные планы предусматривали для изучения этой дисциплины 3 зачетные единицы (108 ч.) и обычный зачет. По сути признанием важной роли иностранного языка в подготовке специалистов неязыкового профиля стало появление в учебных планах новых дисциплин, ориентированных на изучение, с одной стороны, отдельных видов речевой деятельности на иностранном языке, а с другой – коммуникативных аспектов иностранного языка. Оба эти направления имеют целью взаимосвязанное формирование при изучении иностранного языка коммуникативной и профессиональных компетенций.

Благодаря наличию вариативного компонента ФГОС, многие медицинские вузы включили в учебные планы подготовки практически по всем специальностям курс «Основы медицинского перевода» / «Основы специального перевода». В Первом МГМУ им. И. М. Сеченова, который представляет автор данной публикации, уже несколько лет преподаются дисциплины «Профессиональные компетенции в иноязычной среде», «Профессиональная межкультурная коммуникация».

Отметим, что вариативная составляющая учебных планов не ограничивается младшими курсами. Группа медицинских вузов неоднократно выступала с предложением к руководителям вузов предусмотреть изучение иностранного языка и на старших курсах¹ в рамках вариативной части учебного плана, дисциплин по выбору, элективных курсов. Для сегодняшних первокурсников Первого МГМУ им. И. М. Сеченова в учебных планах предусмотрено изучение специального перевода на II, III или IV курсах (в зависимости от специальности). В течение трех лет студенты-медики и провизоры старших курсов Центра инновационных образовательных программ Первого МГМУ им. И. М. Сеченова изучают различные аспекты профессиональной коммуникации на иностранном языке в рамках модульных

¹ См. материалы Всероссийских конференций УМО по образованию в области лингвистики (неязыковые вузы) последних лет.

курсов, включающих, например, обучение письменной речи на иностранном языке (подготовка публикации в международный журнал), подготовку к участию в международной научной конференции, углубленный курс специального перевода и др.

Как нам представляется, медицинские (и не только) вузы могли бы объединить усилия для развития этого опыта. В первую очередь необходимо расширить круг дисциплин, связанных с изучением иностранного языка, преподаваемых на старших курсах, предоставив студентам выбор в соответствии с их личными интересами, склонностями или планами относительно будущей профессиональной деятельности. Таким образом, кроме курса «Основы специального / медицинского перевода» целесообразно включить в учебные планы по выбору (модули) вариативной части такие дисциплины, как «Устное профессиональное общение на иностранном языке», «Информационная деятельность и иностранный язык», «Чтение специальной литературы и обработка информации на иностранном языке», «Письменная профессиональная коммуникация на иностранном языке», «Иностранный язык для научных целей» и др. Эти дисциплины (модули) могут участвовать в решении задач формирования целого ряда профессиональных компетенций, которые – как показывает внимательное изучение ФГОС 3+ – предполагают сформированность у выпускника вуза умения работать с информацией (в том числе из иноязычных источников), начиная от поиска необходимых сведений и заканчивая умением извлекать и фиксировать полученные данные, а также использовать их в профессиональной деятельности. Мы подробно писали об этом в ранее опубликованных работах (см., например: [3]), поэтому отметим лишь тот факт, что в условиях модернизации высшего медицинского образования без изучения и знания иностранного языка невозможно полноценно сформировать целый ряд профессиональных компетенций. Новой задачей на ближайшую перспективу может стать включение в государственные образовательные стандарты перечня профессиональных компетенций для формирования которых необходимо изучение иностранного языка.

Активный процесс модернизации высшего (академического) медицинского образования делает особенно актуальным развитие тенденции *непрерывной языковой подготовки* специалиста медицинского профиля. В настоящее время в Первом МГМУ им. И. М. Сеченова

имеется опыт включения языковых дисциплин в учебные планы подготовки ординаторов, например, в области организации здравоохранения. Отметим, что данный учебный план предусматривает проведение не только обучения, но и совершенно нового вида учебной деятельности – практики по дисциплине «Деловой английский язык».

К наиболее интересным попыткам развития деятельности кафедр иностранных языков в этом направлении, по-видимому, следует отнести открытие в Первом МГМУ им. И. М. Сеченова магистратуры по направлению подготовки «Лингвистика» для медицинских специалистов. Мы поставили перед собой амбициозную цель способствовать формированию российской медицинской элиты, а именно: современных специалистов-медиков со знанием двух европейских языков, эффективно участвующих в международном профессиональном сотрудничестве, обладающих лингвистическими и коммуникативными компетенциями, необходимыми, в частности, для выполнения представительских функций от имени нашей страны в международных организациях здравоохранения. Данная программа предполагает обучение по двум профилям: «Иностранный язык и межкультурная профессиональная коммуникация» и «Теория и практика перевода в сфере профессиональной коммуникации». Обучение по первому профилю началось в 2014/2015 учебном году, причем плановый набор – 10 человек – был превышен – принято 14 человек. Обучение по второму профилю планируется начать в 2015/2016 учебном году. Программа ориентирована уже не на базовую, а на углубленную подготовку медиков по иностранному языку как средству профессионального общения. Медицинские специалисты, получившие степень магистра лингвистики, приобретут лингвистические (коммуникативные) компетенции, расширяющие их профессиональные возможности для роста и развития, информационно-коммуникативной деятельности в профессиональной сфере, участия в различных международных проектах.

Таким образом, динамично меняющаяся ситуация в российском высшем образовании, в том числе медицинском, делает необходимым анализ современных теорий и концепций глобального социального развития, формирование общественного и профессионального мнения относительно роли и места иностранных языков в подготовке современных отечественных специалистов, поиск новых возможностей

и оптимальных моделей обучения иностранным языкам с учетом специфики профессиональной деятельности (формулировка И. И. Халеевой).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Вербицкий А. А., Хомякова Н. П.* Формирование межкультурной компетенции в сфере профессиональной коммуникации как новое направление лингводидактики // Научно-методические основы формирования инновационной системы языковой подготовки в неязыковом вузе. – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. – С. 30–43. – (Вестн. Моск. гос. ун-та; вып. 12 (698). Сер. Педагогические науки).
2. *Леонтьев А. А.* Язык не должен быть «чужим» // Этнопсихолингвистические аспекты преподавания иностранных языков. – М. : ММА им. И. М. Сеченова, ИЯ РАН, 1996. – С. 41–47.
3. *Марковина И. Ю., Ширинян М. В.* Иностранный язык в неязыковом вузе на постдипломном этапе обучения: потребности и перспективы (на примере медицинских вузов) // Модернизация системы подготовки по иностранному языку в неязыковых вузах. – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2012. – С. 54–61. – (Вестн. Моск. гос. ун-та; вып. 12 (645). Сер. Педагогические науки).

МЕЖДУНАРОДНОЕ ВУЗОВСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО: ОТ ЭКСПЕРТИЗЫ К СОЦИОКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ

Статья посвящена актуальным проблемам институциональной деятельности современного вуза. В ней представлены в обобщенном виде факторы, влияющие на качество отечественного образования, с одной стороны, и на международное признание российских вузов мировым образовательным сообществом – с другой. При этом акцент делается на институциональные параметры, имеющие решающее значение для вузовского социокультурного взаимодействия в условиях глобализма.

Ключевые слова: Международная ассоциация устных и письменных переводчиков (CIUTI); социокультурное взаимодействие; сетевое сотрудничество; экспертиза; управление качеством; аудит; институциональная коммуникация.

Guseynova I. A.

Associate Professor, Doctor of Philological Sciences, Professor;
Department of the German Language, Interpreters' Faculty, MSLU;
e-mail: ginnap@mail.ru

INTERNATIONAL COOPERATION IN HIGHER EDUCATION: BETWEEN EXPERTISE AND SOCIOCULTURAL INTERACTION

The article is devoted to acute problems of institutional activities in contemporary higher education. It focuses on factors that generally influence the quality of education in Russia, on the one hand, and promote the recognition of Russian higher education institutions in the world educational community, on the other. Emphasis is placed on institutional criteria that are crucial for sociocultural cooperation in the sphere of higher education seen in the context of globalization.

Key words: The International Association of Professional Translators and Interpreters (CIUTI); sociocultural interaction; network cooperation; expertise; quality management; audit; institutional communication.

Социокультурное взаимодействие в условиях глобализма при постоянно меняющихся геополитических детерминантах предполагает прежде всего уточнение места России в институциональном, социальном, культурном и цивилизационном пространствах.

Вслед за И. И. Халеевой, мы полагаем, что Россия является самостоятельной цивилизацией, в которой «тесно переплелись элементы

разных культур, встретились и органично переплелись разные цивилизационные потоки» [8, с. 12]. Эти обстоятельства свидетельствуют о том, что в образовательной среде сложилась уникальная ситуация, формирующая основу для реализации поликультурных образовательных моделей: с одной стороны, исторический опыт совместного проживания представителей различных культур; с другой стороны, единое полиэтническое сообщество, объединенное одним языком межнационального общения – русским языком. В качестве стратегии представления России в мировом сообществе выбрана «прорывная модернизация с использованием западных и собственных технологий, без резкой смены институциональной и культурной идентификации» [8, с. 12]. Подобный подход предполагает бережное обращение с существующими традициями и внедрение инновационных технологий.

Это парадоксальное единство *традиции* и *инновации* носит характер антиномии, которая может быть рассмотрена в системе ценностных координат. Традиционно различают следующие ценностные пары: положительные *vs.* отрицательные; материальные *vs.* духовные; действительные *vs.* воображаемые; первичные *vs.* вторичные и др. В контексте вышесказанного, «одной из ведущих проблем, с которыми сталкиваются исследователи аксиологии, является ориентирование в мире ценностей, то есть выдвижение доминирующей ценности» [3, с. 7], а также установление диалога [1; 2].

В институциональном, в том числе образовательном пространстве, в качестве доминирующей ценности может рассматриваться ***социокультурное взаимодействие***. На наш взгляд, любая ценность, понимаемая как объективная реальность, существующая независимо от отношения конкретной личности к ней, может быть *освоена, признана и внедрена*. Иными словами, ценность переходит в разряд доминирующей, если она познана представителями национально-культурного сообщества, разделяется всеми членами данной этнокультуры, является неотъемлемой частью предметно-практической и коммуникативной деятельности человека и повсеместно используется в разных социальных практиках.

Напомним, что ценности могут быть как положительными, так и отрицательными. Это философско-этическое утверждение релевантно и для современного образования. Сегодня в деятельности вузов намечаются две противоположные тенденции. Первая тенденция связана

с реализацией институциональной аккредитации, предполагающей усовершенствование материально-технической базы с последующим или одновременным повышением качества образовательных услуг. Вторая тенденция выражается прежде всего в том, что материально-техническое оснащение носит демонстрационный характер и используется для презентационных целей. В последнем случае специализированная аккредитация образовательных программ приобретает формальный характер. Другими словами, нередко наблюдается соответствие формальным показателям, в то время как содержательные критерии отступают на второй план, а институциональная и специализированная виды аккредитации вступают в конфликтные отношения.

В свете расширения межвузовского сотрудничества внутренняя и внешняя экспертиза стимулирует поиск доминирующих ценностей, а преодолению противоречия между формальными и содержательными показателями служит ориентир на **социокультурное взаимодействие** – расширение сетевого сотрудничества с ведущими вузами РФ, других стран СНГ и дальнего зарубежья.

По-нашему мнению, для осуществления социокультурного взаимодействия необходима реализация следующих задач:

Задача 1

Реализация принципа поликультурности. Для реализации данной задачи необходимо разработать и внедрить серию образовательных программ на русском и иностранных языках. Так, например, в российских вузах намечается устойчивая тенденция к представлению модулей на английском языке. Безусловно, это позволит привлечь к обучению иностранных студентов и одновременно предоставить им возможность для освоения русскоязычных программ. Применительно к странам СНГ решение данной задачи усложняется: модульные образовательные программы должны учитывать интересы представителей национально-культурного сообщества в трех аспектах:

а) предоставление образовательных услуг на родном языке (например, казахском, киргизском, таджикском, азербайджанском, армянском и др.);

б) предоставление образовательных программ на русском языке – языке межнационального общения на постсоветском пространстве, учитывающем в силу культурно-исторических обстоятельств интересы различных этнических групп;

в) предоставление образовательных программ на иностранных языках (например, английском) для представителей зарубежных национально-культурных сообществ, нацеленных на изучение редких языков, потребность в которых неуклонно растет в соответствии с социально-экономическим и политическим развитием стран Содружества.

Задача 2

Создание модернизированной материально-технической базы. Реализация данной задачи во многом зависит от трех факторов: коммерческой активности вуза; *спонсорства*; наличия квалифицированного персонала – преподавателей, способных разрабатывать инновационные методики обучения иноязычному общению и применять их на практике в производственном масштабе.

Задача 3

Создание сетевых структур, обеспечивающих информационно-коммуникационную деятельность между профильными институциями, заинтересованными в реализации социокультурного взаимодействия в гуманитарном образовательном пространстве. Напомним, что *коммуникационное пространство*, по Э. Ф. Хандамовой, проявляет свою сущность: через неоднородность коммуникативных отношений и неоднородность в структуризации полномочий, функций и возможностей в деятельности бизнес-структур; через маркетинговую инновационность и конструктивную мотивационность. Коммуникационная и мотивационная проницаемость выступают факторами, обеспечивающими сбалансированность интересов взаимодействующих субъектов в границах их ресурсных возможностей [9]. Актуальность заявляемого подхода, по мнению Н. А. Лукьяновой и других исследователей, состоит во всестороннем философском осмыслении традиционного для гуманитарной науки конца прошлого века понятия «архетип» и осуществлении анализа широкого контекста фактов социальной реальности на основе освоения образно-смысловых презентаций бессознательного в сознании и номенклатуры их социальной институализации в отчужденных от природы и человека исторических формах [4]. По нашему мнению, иллюстрирует вышесказанное такая сетевая структура, как УМО – Учебно-методическое объединение в области лингвистического образования, нацеленное на гармонизацию образовательных программ, заинтересованное в качественной

подготовке инновационных кадров для Российской Федерации с учетом требований Болонского соглашения, одновременно стремящееся к социокультурному взаимодействию в условиях международного сотрудничества.

Задача 4

Брендинг вуза. Напомним, что с позиций маркетинговой коммуникации бренд представляет собой смысловое единство информационного ядра и рекламного воплощения основных идей [6; 7; 10].

В условиях глобализма вузы нуждаются в положительном отношении к ним отечественных и зарубежных образовательных структур, которые находятся в состоянии конкуренции за политические, экономические, трудовые ресурсы. Одним из способов представления образовательных услуг является создание бренда. Данная технология служит росту значимости предоставляемого образования, привлечению интереса абитуриентов и квалифицированных научно-педагогических кадров к конкретному вузу. Формирование и продвижение бренда вуза в образовательном пространстве является необходимым условием популяризации отечественных образовательных услуг. Существенную роль в формировании бренда играют специализированные средства массовой информации и сайт вуза, направленные на формирование положительного образа институции и на его закрепление в массовом сознании представителей различных национально-языковых сообществ.

Задача 5

Внутренняя экспертиза, реализуемая в профессиональной среде в виде процедуры самообследования. Внутренняя экспертиза является своего рода «призывом к действию» [5]. Это своего рода план, в котором отражается актуальное положение дел и намечаются дальнейшие шаги, или действия, способствующие развитию вуза на перспективу. Однако отметим, что социокультурное взаимодействие предполагает не только установление статус-кво в вузе, но и учет требований международного экспертного сообщества. Так, например, для успешного брендинга вуза (задача 4) с учетом показателей, важных для зарубежных институций, необходимо учесть следующие требования:

а) наличие человеческих и материально-технических ресурсов, обеспечивающих осуществление производственных процессов в социально-образовательной среде;

б) отражение деятельности человеческого фактора и использования ресурсов в виртуальной среде, включая миссию, цели и задачи вуза; организационную структуру вуза, обеспечивающую его управленческую деятельность с учетом осуществляемых производственных процессов; цели и задачи подразделений вуза; основные образовательные программы, коррелятивные с миссией, целями и задачами вуза; пакет рабочих программ по дисциплинам, в том числе в формате учебного пособия модульного типа; материально-техническую базу вуза, например, обеспеченность персональными компьютерами преподавателей и студентов, наличие доступа в Интернет, наличие обширного библиотечного фонда, наличие современных оборудованных аудиторий и др.; научную деятельность вуза, описанную в различных аспектах (студенческая наука, участие в знаковых конференциях, научная деятельность магистрантов и аспирантов) с указанием научных публикаций ведущих исследователей, а также их достижений в совокупности; качественный и количественный состав профессорско-преподавательского состава; качественный и количественный состав обучающихся в вузе с учетом реализуемых образовательных программ; международную деятельность вуза с указанием зарубежных партнеров.

Отметим, что приведенная выше рубрикация носит иллюстративный характер и может быть изменена, дополнена, расширена с учетом стратегии развития образовательной институции.

Задача 6

Внешний аудит. Внешний аудит выстроен:

а) на оценке формальных критериев (прежде всего проверяется соответствие разработанных вузом локальных документов актуальным (федеральным) государственным образовательным стандартам);

б) на анализе содержательных критериев (экспертной оценке подвергается качество предоставляемых образовательных услуг);

в) на визуальном осмотре (проверяется наличие кафедральных документов и материалов и их содержательное соответствие заявленным целям и задачам вуза);

г) на интервьюировании представителей административного управленческого звена, профессорско-преподавательского состава, студенчества и работодателей.

Таким образом, внешний аудит сложная система, взаимоувязывающая институциональные аспекты со специализированной аккредитацией образовательных программ.

Задача 7

Реализация социокультурного взаимодействия. Решение этой задачи предполагает гармонизацию модульных программ, обеспечение академической и студенческой мобильности, взаимопризнание модульных программ и на данном основании выдачу двух дипломов.

В заключение подчеркнем, что для расширения международной активности и интеграции в мировое образовательное пространство вузу необходимо:

- разработать эффективные образовательные программы, обеспечивающие качественную подготовку национальных инновационных кадров;
- создать обучающимся условия для своевременного качественного усвоения содержания образовательных программ;
- обеспечить повышение квалификации профессорско-преподавательского состава на регулярной основе;
- модернизировать материально-техническую базу и информационные ресурсы в соответствии с целями и задачами вуза.

Таким образом, для успешной реализации социокультурного взаимодействия необходимо согласование:

- целей образовательных программ;
- содержания образовательных программ по ключевым блокам;
- условий академической и студенческой профессиональной мобильности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Берсенева О. Ю., Ворожбитова А. А.* Лингвориторическая организация психолого-прагматического дискурса. – Сочи : Сочинский государственный университет, 2013. – 194 с.
2. *Болохонцева Н. М.* Скрытый коммуникативный дискомфорт как явление диалога : автореф. дис. ... канд. наук. – Орел, 2011. – 21 с.
3. *Брагина А. Д., Булынин А. М.* Формирование поликультурных ценностных ориентаций будущих переводчиков. – Ульяновск : Издатель Качалин А. В., 2013. – 178 с.

4. Лукьянова Н. А., Маленко С. А., Некита А. Г. Власть знака: бессознательные основания и социальные механизмы. – Великий Новгород : Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого, 2013. – 419 с.
5. Нуссбаум М. Не ради прибыли: Зачем демократии нужны гуманитарные науки / пер. с англ. М. Бендет. – М. : Изд. дом ВШЭ, 2014. – 183 с.
6. Осовицкая Н. А. Актуальный HR-брендинг: Секреты лучших работодателей. – СПб. : Питер, 2013. – 236 с.
7. Смикилас М. Инфографика: Коммуникация и влияние при помощи изображений : пер. с англ. – СПб. : Питер, 2014. – 150 с.
8. Халеева И. И. Геополитические детерминанты развития мировых процессов как способ влияния на междисциплинарность подготовки переводчиков. Вступительная статья // Актуальные проблемы литературного перевода. – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. – 192 с. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 9 (695). Серия Языкознание). – С. 9–14.
9. Хандамова Э. Ф. Маркетинговое коммуникационное поле предприятия: формирование и развитие. – Краснодар : Изд. дом – Юг, 2013. – 456 с.
10. Шаромов А. В. Рекламно-информационное пространство бренда в СМИ (на примере разработки бренда региона) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2009. – 23 с.

УДК 37.011.33:81

Х. Ли-Янке

проф. Университета г. Женевы (Швейцария),
Почетный доктор Международной ассоциации устных и письменных
переводчиков (CIUTI); e-mail: Hannelore.lee-jahnke@unige.ch

СПЕЦИАЛЬНЫЕ ЯЗЫКИ: ПОЧЕМУ, КОГДА И КАК ОНИ ИСПОЛЗУЮТСЯ?¹

В статье речь идет о важности владения переводчиком специальным языком. Обращается внимание на факторы, затрудняющие процесс межкультурной коммуникации при переводе научно-популярных текстов, которые представляют собой прекрасный дидактический материал для будущих переводчиков и должны быть учтены при составлении программ обучения.

Ключевые слова: специальный язык; научно-популярный текст; обучение переводчиков; медицинский дискурс; факторы, затрудняющие процесс межкультурной коммуникации.

Lee-Jahnke H.

Prof., Honorary President CIUTI; University of Geneva, Switzerland;
e-mail: Hannelore.lee-jahnke@unige.ch

LSPS: WHY, WHEN AND HOW?

The article focuses on the importance of LSPs. It shows potential pitfalls of vulgarized texts. These types of texts offer the trainer a wide range of exercises that give advice on how to avoid such pitfalls. LSPs, therefore, deserve a central role in any translator training program – they are the key actors in any translation market.

Key words: languages for special purposes; vulgarized texts; translator training; medical translation; pitfalls.

Languages for special purposes or LSPs are gaining more and more importance in the daily life of any translator and have, hence, to be thoroughly dealt with in any translator training. This is the reason why we would like to structure our paper basically along with the following three questions:

- Why should we concentrate to a great deal on LSPs?
- When should they best be integrated in the T&I training?
- How can they be integrated in order to serve future translators and interpreters in their professional life?

¹ Статья публикуется в авторской редакции.

1. Why LSPs?

Before answering this question, it might be useful to define LSPs. In short, LSPs concern all languages which are non-literary. Languages for special purposes are sometimes also called *Technolects*¹, which may give the erroneous impression that only purely technical domains require LSPs. But also in legal, linguistic, economic and any other specialized domain, LSPs have their *raison d'être* and are part and parcel of any given special domain. In short, LSPs describe the means of communication within a special field and are often opposed to standard language. They have as major task to give subject matter information and they also enhance scientific and technical development. One of the best definitions today is still the one given by Hoffmann as early as 1985 [3, c. 53]:

“Fachsprache – das ist die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten”.

As far as LSPs are concerned, it would however be wrong to use this term in the singular form, since according to the different subject matters, the domain can be divided in a large number of sub-domains, which, in turn, have their own specialist identity.

The above question: “Why LSPs?” can be clearly answered: because they are the means of communication in any specialized field and encompass mainly: a) specialized terminology, b) special language registers according to the target public; c) experts consider LSPs as a rather independent means of communication [3, c. 50]. The two slides below may illustrate with the example of scientific texts how fine-tuned the differentiation of LSPs is or can be.

Each of these domains possesses its own special language, its own vocabulary, and its own language register. LSPs are however not independent language systems, they do not have their own grammar, but are part of general language; in other words, they are part and parcel of the

¹ Vgl. Fluck: “Diese als Fachsprachen oder Technolekte bezeichneten Gebilde erschienen – und erscheinen teilweise noch – in der deutschen sprachwissenschaftlichen Forschung unter Benennungen wie Arbeitssprache, Berufssprache, Gruppensprache, Handwerkersprache, Sekundärsprache, Sondersprache, Standessprache oder Teilsprache” [2, c. 11].

meaning of all linguistic means of any given language¹.

1.1. Markers of LSPs

Since languages for special purposes are instruments for the transmission of information, such texts are bearing special markers, as described by Fluck [2, p. 47]:

✧ *Technical terms, derivations, abbreviations, etc.*

are the major markers of specialized texts. The more such terms in a text are the higher its specialization is. Such terms are more precise and also more autonomous from the context than general language; i.e. they are independent of situation and context, even though this may differ from one LSP to another.

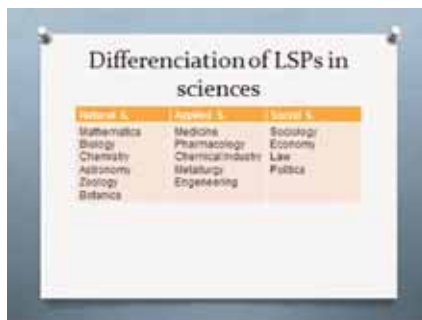
✧ *Nominalized style*

reflects the fact that such texts render much information in a short and concise way². Special attention there has to be paid to composition and their right interpretation: such as “growing-pains” meaning *the pains during the period of growth and not increasing pain*.

✧ *Abbreviations*

can be a problem although there are many abbreviations included in dictionaries, such as within law, medicine or statistics.

But there are of course still more markers, such as the lack of emotional terms, no direct speech, no dialogue and English terms in non-English texts.



Natural S.	Applied S.	Social S.
Mathematics	Medicine	Sociology
Biology	Pharmacology	Economics
Chemistry	Chemical industry	Law
Astronomy	Metalurgy	Politics
Zoology	Engineering	
Botanics		



Natural S.	Applied S.	Social S.	Language S.
Mathematics	Medicine	Sociology	Economics
Biology	Pharmacology	Law	Politics
Chemistry	Chemical industry		
Astronomy	Metalurgy		
Zoology	Engineering		
Botanics			

¹ They have particularities to be taken into consideration, such as plural vs singular in certain languages – notably in German. A very good handbook for LSPs is: *Kalverkämper, Baumann. Fachliche Textsorten* [6].

² This is also called “economy of expression” [4, c. 1347].

The growing importance of LSPs can be seen in the fact that each special field has now some 1'000 to 10'000 highly specialized terms which the qualified translator has to be able to identify and properly research.

2. When should LSPs be introduced in training?

To familiarize students, they are best to be introduced at the BA level – starting year 2. And the training, as described hereafter, with different text-types should be offered at the MA level in a very exhaustive way.

3. How to best train students in LSP?

The ideal would be to introduce the specialties of a given field – with a text which has to be translated. Here, it is very important to show the pitfalls in this given domain in order to make the students feel more at ease in a field which a priori is unknown and, hence, difficult.

It is certainly more exciting to show students the importance of the given field in the market. Because then they will better understand why such subject has been chosen for training. After this kind of introduction, hands-on exercises should be made, choosing texts of different degrees of difficulty, texts which are apparently easy to handle, and defectuous texts.

3.1. Medical translation as an example

In this field it is of interest to present a large variety of text-types: from publicity texts, via forensic medicine and clinical trials up to the scientific articles and textbooks. The given choice is not exhaustive, but indicates somehow the large spectrum which has to be offered to learners in this field.

The pitfalls here are obvious:

- Terminology
- Abbreviations
- Eponyms
- Orthography
- Style (redundancy)
- Pre-and suffixes

There are many methods to train medical translators and one of the important steps is, of course, the knowledge of the specific terminology. Although we are dealing here with LSPs, I would like to stress some pitfalls within the LSPs rather than go through the terminology which would be too exhaustive for this article.

Eponyms that have been mentioned above, often cause problems since one would think that given names don't need to be translated. This is normally taken for granted. In the field of medicine, however, given names may vary if, for example a syndrome or procedure or illness has been discovered at the same time in two different linguistic regions. In this case, the name has to be adapted and taken from the respective linguistic region. Current eponyms are *Alzheimer disease*, named after the German neurologist Alois Alzheimer, or the famous regions in our brain which are responsible for the language: *Broca-* and *Wernicke area*.

3.2. *Vulgarized language and LSPs: a special field*

Within the framework of LSPs and specialized texts, Koller makes the following division into three groups:

- a) LSP-Texts with prevailing general language are used in non-specialist communication and we can find it in different text-types;
- b) LSP-Texts presenting general and specialist features and which help to communicate specialist topics amongst non-specialists;
- c) LSP-Texts which have prevailing specialist features; for example scientific-technical texts [7, p. 274–275].

This division makes it easy to handle the texts and their respective translations, especially if they are matched with the text-typology by Katharina Reiss [9].

Vulgarized texts very often have a different text structure than highly specialist texts, and differ of course in style, since they are meant for a different target public.

Vulgarization is a special challenge because the style is more difficult to translate, sometimes the prevailing vague expressions make the translator hesitate and wanting to be more precise than the source text is and, more than often, the target public is not well defined.

3.3. *Rhetorical means in vulgarized texts*

Vulgarized language can be found in magazines dealing with health issues and which are meant for a wider public. For instance journals, such as the *Scientific American* which amongst others is very useful for training since it comes in many languages. Instructions for use are certainly prevailing in this domain and present a major interest in the market. Vulgarized texts are also very often characterized by hypothetical

questions, such as rhetorical questions at the beginning of a sentence¹; or they include the target reader in the question: “did you know that...”?

3.4. Special skills for the translator

In the field of adaptation, the translator has to get very good knowledge about the target public, what the target public expects and feels. In other words, he or she has to be able to judge how scientific the target text can be and how much knowledge the target public is expected to have. In this field, cultural issues play a major part and must by no means be neglected. Also, information given in a highly technical or scientific text is being generalized in adaptation, which leads to the fact that paraphrasing² [10] is used in many cases to best render vulgarized texts.

The translator has to show very specific skills in reformulation and subject matter knowledge. A real challenge for the translator! Whereas highly technical texts underlie very precise rules³, adaptations and vulgarized texts normally have little technical information but are stylistically slightly more refined.

3.5. Transmission of information

The lower the technical aspects of a text are the lower is also the amount of information this text carries⁴, because in adaptations subject matter is often generalized and sometimes even skipped, with the result that these texts become less interesting for specialists but far more “readable” for lay-persons. The items which are skipped are more than often statistical indications, but also nonverbal text elements such as figures, graphs, and tables.

4. Outlook

The purpose of this short contribution is to highlight the importance of LSPs in everyday translation tasks. To show the importance, but also the

¹ Auf welchem Weg werden Viren übertragen?

² Spillner: “Bei der paraphrasierenden Reformulierung oder der gemeinsprachlichen Paraphrasierung wird ein Fachterminus zwar im Text genannt, doch gleichzeitig mit einer Paraphrase zusätzlich erklärt” [11].

³ ISO-Norms; DIN-Norms; IMRAD-Scheme: This is an Acronym which designs the parts of texts in a scientific paper; Introduction, Methods, Results and Discussion. The IMRAD-Structure is used since the 1980s in scientific journals and helps to find the needed information very easily. For further reading see: Sollaci & Pereira [10].

⁴ For further reading: Kalverkämper [5].

pitfalls, namely underlining that vulgarized texts are often more difficult to translate because, on the one hand, the target public is not clearly defined, hence the translator cannot know how “technical” his translation should be; and on the other hand, the lack of special terminology normally is compensated by vague expressions which again make the translators’ task more difficult and give him a higher responsibility. These types of texts offer the trainer a wide range of variety and exercises, including the improvement of skills in developing translation strategies, problem solving strategies and gaining new subject-matter knowledge. LSPs therefore, deserve a central role in any translator training program especially because they are the key actors in any translation market.

BIBLIOGRAPHY

1. *Delisle J., Lee-Jahnke H., Cormier M.* Terminologie der Übersetzung. – Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 1999.
2. *Fluck H.-R.* (1985) : Fachsprachen. – Tübingen : Francke Verlag, 1985.
3. *Hoffmann L.* Kommunikationsmittel Fachsprache. – Tübingen : Gunter Narr Verlag, 1985.
4. Hoffmann-La Roche AG & Urban & Fischer (eds.). Roche Lexikon der Medizin. – München : Urban & Fischer, 2003.
5. *Kalverkämper H.* (Ed.). Kontrastive Fachsprachenforschung. – Tübingen : Gunter Narr Verlag, 1992.
6. *Kalverkämper H., Baumann K.-D.* (eds.) Fachliche Textsorten. – Tübingen : Gunter Narr Verlag, 1996.
7. *Koller W.* Einführung in die Übersetzungswissenschaft. – Wiebelsheim : Quelle & Meyer Verlag, 2004.
8. *Lee-Jahnke H.* Medizinische Übersetzung, leicht gemacht? // ASTTI. – Bern : Hieronymus, 2004. – S. 3–13.
9. *Reiss K.* Texttyp und Übersetzungsmethode. Der operative Text. – Heidelberg : Julius Gross Verlag, 1993.
10. *Sollaci L. & Pereira M. G.* The Introduction, Methods, Result, and Discussion (IMRAD) structure : a fifty year survey // Journal of the Medical Library Association. – 2004. – 92 (3). – S. 364–367.
11. *Spillner B.* Die Übersetzung naturwissenschaftlicher und technischer Literatur. – Berlin-Schöneberg : Langenscheidt KG, 1961.
12. *Stolze R.* Die Fachübersetzung: Eine Einführung. – Tübingen : Gunter Narr Verlag, 2001.

М. Форстнер

профессор, д-р Университета имени Иоганна Гутенберга, Майнц;
Генеральный секретарь CIUTI; e-mail: forstner@uni-mainz.de

**К ВОПРОСУ О СПЕЦИАЛЬНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ
В ЮРИДИЧЕСКОМ ПЕРЕВОДЕ¹**

Язык юриспруденции исторически связан с соответствующей правовой системой. По этой причине единообразной универсальной терминологии не существует, что представляет собой основную трудность при переводе текстов юридической тематики. Как показано в предлагаемой статье, глобальный специальный язык юриспруденции представляет собой лишь фрагментарное образование. В конце статьи приводятся примеры из арабского языкового ареала, наглядно демонстрирующие трудности, возникающие при переводе текстов из сферы брачного и семейного права.

Ключевые слова: язык юриспруденции; юридическая терминология; официально-деловой стиль; текст оригинала; текст перевода; непереводаемость вследствие различий в правовой культуре; правовая система страны языка оригинала; правовая система страны языка перевода; функциональная эквивалентность.

Forstner M.

Prof. Dr. Martin Forstner Secretary General of CIUTI,
University of Mainz / Gittersheim, Germany
Johannes Gutenberg-Universität Mainz Generalsekretär der CIUTI;
e-mail: forstner@uni-mainz.de

**ZUR FACHTERMINOLOGIE
DER JURISTISCHEN ÜBERSETZUNG**

Aufgrund der historisch begründeten Systemgebundenheit der Rechtssprachen gibt es keine universell einheitliche Terminologie, was die Hauptschwierigkeit beim Übersetzen juristischer Texte ausmacht. Eine globale Fachsprache gibt es in der Rechtssprache nur ansatzweise, worauf im Beitrag eingegangen wird. Am Ende werden Beispiele aus der arabischen Welt angeführt, die besondere Probleme beim Übersetzen der arabischen Texte aus dem Bereich des Ehe- und Familienrechts veranschaulichen.

Schlüsselwörter: Rechtssprache; juristische Terminologie; der juristische Stil; Ausgangstext; Zielttext; rechtskulturelle Unübersetzbarkeit; Ausgangs- und Zielrechtssystem; funktionale Äquivalenz.

¹ Статья публикуется в авторской редакции.

In jeder Sprachgemeinschaft gibt es den Gegensatz zwischen Allgemeinsprache und Fachsprachen, wobei jedes Mitglied aufgrund seiner beruflichen Bezugsgruppen über ein fachsprachliches Inventar – sei es als Lehrer, Bäcker, Frisör, Kraftfahrzeugmechaniker, Fußballspieler, Ingenieur, Anwalt oder Arzt – verfügt, das ihn mit besonderen Personengruppen verbindet. Dabei ist es häufig so, dass jeder Sprecher je nach Neigung, Bildungsstand und Berufszugehörigkeit, aber auch Notwendigkeit, sich situationsbedingt mehrerer Fachsprachen bedient. Diese Fachsprachen dienen der leichteren Kommunikation zwischen den jeweiligen Experten, wie es schon in früheren Jahrhunderten bei den in Zünften organisierten Handwerkern und Baumeistern der Fall war, die ihre eigene Terminologie hatten und diese auch schützten vor Unbefugten, die nicht ihrer Zunft angehörten. Mit der zunehmenden beruflichen Spezialisierung ist in unseren Gesellschaften in den letzten Jahrhunderten auch die Zahl der Fachsprachen immer größer geworden, nicht zuletzt in den immer zahlreicher gewordenen wissenschaftlichen Disziplinen.

Fachsprachen in den harten und den weichen Wissenschaften

In unserer heutigen vernetzten Welt gibt es in vielen Bereichen eine ausgearbeitete Terminologie, doch zeigt sich bei näherer Betrachtung, dass wir hier differenzieren müssen. In den sog. „harten Wissenschaften“ (*hard sciences*) wie Mathematik und in den Naturwissenschaften (Physik, Chemie, Biologie, Technologie), aber auch in der Medizin und Pharmakologie haben sich international codierte Terminologien etabliert, die sich in allen Weltsprachen wiederfinden, so in Englisch, Französisch, Deutsch, Russisch, ja sogar Chinesisch und Arabisch.

Bei medizinischen Fachübersetzungen kann ein Übersetzer davon ausgehen, dass der Verfasser des Originaltextes und der Leser der Übersetzung ein und derselben Kommunikationsgemeinschaft angehören, nämlich der Gemeinschaft der Ärzte, die das Fach studiert haben und die sich dadurch eine Terminologie angeeignet haben, auf dem universalen Bestand der bei allen Menschen gleichen Anatomie und des Stoffwechsels ihrer Organe beruht. In solchen medizinisch objektiven Bereichen sind die Inhalte der Übersetzung in allen Ländern der Welt identisch und brauchen lediglich in einer anderen Sprache ausgedrückt zu werden.

Anders sieht es aus in den „weichen Wissenschaften“ (*soft sciences*), so in den Geisteswissenschaften, den Lebenswissenschaften (wozu man

heute auch die Psychologie und Soziologie und Linguistik zählt), und in den Politikwissenschaften. Hier ist die Fachsprache nicht immer fest geregelt, denn diese Fächer haben sich erst in den letzten zwei Jahrhunderten voll herausgebildet, selbst wenn in vielen Bereichen sich eine Fachsprache durchzusetzen beginnt, wobei das Englische immer mehr an Einfluss gewonnen hat.

In der Politikwissenschaft und im Internationalen Recht haben sich zwar gewisse Termini verbreitet, doch sehr oft ist ihr Inhalt recht unterschiedlich konnotiert, wie die Beispiele *Demokratie, Wahlen, Mitbestimmung, Good Governance und Intervention* zeigen, ganz zu schweigen vom Bereich der Menschenrechte, die in den Konventionen der Vereinten Nationen vorliegen und die von den meisten Staaten auch anerkannt sind, deren Inhalte aber noch immer unterschiedlich ausgelegt werden (so etwa von einigen arabischen Staaten, die zahlreiche Vorbehalte hinsichtlich der Religionsfreiheit machten [5, S. 490f.]). Trotz der Bemühungen der Vereinten Nationen und zahlreicher NGOs sind wir noch weit von einer einheitlichen Fachsprache entfernt. Daran ändert auch die Tatsache nichts, dass die Europäische Union mit ihren 23 offiziellen Sprachen zumindest in Europa auf dem Weg zu einer Vereinheitlichung der Rechtsprache ist. Nicht umsonst gibt es gerade in Europa Einrichtungen wie Termnet und andere Terminologie-Institute, die sich hier um eine Normierung bemühen.

Ist die Rechtssprache eine einheitliche Fachsprache?

Ganz besonders kompliziert ist die Lage im Bereich des Rechts, also der Welt des Rechtswesens mit seinen Gesetzen und Verordnungen, und den damit befassten Gerichts- und Verwaltungsorganen, die ja immer auf eine jahrhundertelange Entwicklung zurückblicken können und die entsprechend elaboriert sind. Selbst wenn es sich um Länder mit derselben Sprache handelt, ist die Terminologie, die sie verwenden, oft unterschiedlich, was deutlich wird im deutschsprachigen Raum, denn die juristische Terminologie der Staaten Deutschland, Österreich und der Schweiz unterscheidet sich durchaus.

Auch die Terminologie im anglophonen Raum mit seinem anglo-amerikanischen Common Law System ist oft recht unterschiedlich, so zwischen England, den USA und Canada [vgl. 2, S. 190].

Aufgrund dieser historisch begründeten Systemgebundenheit der Rechtssprachen, womit sich die Disziplin der Rechtsvergleichung befasst [7], gibt es keine universell einheitliche Terminologie, was

die Hauptschwierigkeit beim Übersetzen juristischer Texte ausmacht. Natürlich gibt es Sonderfälle, wie das Übersetzen von Texten innerhalb des Rechtssystems eines offiziell multilingualen Landes, etwa der Schweiz und Belgiens, oder im Gemeinschaftsrecht der Europäischen Union, deren Rechtstexte in 23 offiziellen Sprachen veröffentlicht werden, was zu einer umfassenden Sammlung von Paralleltexten geführt hat, die den Übersetzern als Corpora zugänglich sind, was die Arbeit sehr erleichtern kann. Hier handelt es sich in der Tat nur um einen Wechsel der Sprache innerhalb eines Rechtssystems, welches letzteres eben schweizerisch oder belgisch oder unionseuropäisch ist.

Es ist also zunächst festzuhalten, dass es, anders als in den *hard sciences*, in den *soft sciences* nur ansatzweise eine globale Fachsprache gibt, was besonders auffällt in der Rechtssprache, worauf ich nunmehr eingehen möchte, wobei ich dann am Ende Beispiele aus der Arabischen Welt geben werde, da dort im Bereich des Ehe- und Familienrechts besondere Probleme beim Übersetzen aus dem Arabischen auftreten können.

“Rechtssprache” ist die Sprache der Juristen

Beim juristischen Übersetzen geht es um die Umsetzung von Begriffen der Rechtssprache eines Rechtssystems in die Rechtssprache eines anderen Rechtssystems. Dabei sei unter Rechtssprache die Fachsprache verstanden, in der die Gesetze, die Regeln der Rechtsdogmatik und sonstige juristische Texte tatsächlich formuliert werden, und zwar als fachsprachliche Texte innerhalb des gesamten Sprachensystems einer Sprachgemeinschaft, wie gerade dargelegt.

Die Rechtssprache ist also, wie Schmidt-König in ihrem allen Rechtsübersetzern zu empfehlenden Buch *Die Problematik der Übersetzung juristischer Terminologie* feststellte, die Sprache der Juristen mit ihren besonderen Fachausdrücken, die als solche alle Termini enthalte, die eine oder mehrere juristische Bedeutungen besitzen. Hinzu komme, dass die Juristen dabei einen besonderen sprachlichen Stil pflegten, der sich deutlich von der Alltagssprache unterscheide [9, S. 4].

Während des Studiums der Rechtswissenschaft an den Universitäten aller Staaten müssen deshalb die Studierenden bereits vom ersten Tag an lernen, sich diese besondere Ausdrucksweise der Juristen mit ihrem Fachvokabular samt dem dazugehörigen Habitus anzueignen, was sie dann später als Richter, als Beamte in der Rechtspflege und als Anwälte

usw. in die Lage versetzt, sich an der juristischen Kommunikation in dieser besonderen Berufswelt erfolgreich zu beteiligen.

Die beiden Hauptkomponenten der jeweiligen Rechtssprachen sind also die juristische Terminologie und der juristische Stil. Der Übersetzer muss notwendigerweise zum einen gute juristische Kenntnisse haben bezüglich des ausgangssprachlichen Rechtssystems und des dort verwendeten juristischen Stils, als auch des zielsprachlichen Rechtssystems und dessen juristischer Ausdrucksweise. Die juristische Übersetzung besteht demnach zunächst im Umsetzen der juristischen Begriffe aus dem ausgangssprachlichen Sprachinventar in das Zielrechtssystem mit dessen Sprachinventar.

Gleichzeitig liegt aber auch ein Wechsel der Kommunikationsgemeinschaft vor. Das bedeutet, wie Schmidt-König darlegte, dass der Leser des juristischen Originaltextes und der Leser der Übersetzung nicht über die gleichen Hintergrundinformationen über das Thema verfügen und dass diese Tatsache ihr jeweiliges Verständnis des Textes oftmals nicht unerheblich beeinflusse, da es sich nicht nur um einen Wechsel der Rechtssprache, sondern vielmehr auch um einen Wechsel des Rechtssystems und dessen Kultur handele, und weil der Leser der Übersetzung oftmals nur über Kenntnisse seines eigenen Rechts und seiner eigenen Rechtskultur verfüge [9, S. 114].

Die Rechtssprache hat die rechtliche Information als Zweck

Die Rechtssprache ist außerdem von ihrer Zweckbestimmtheit geprägt, denn juristische Texte haben in der Regel eine hohe Verbindlichkeit, wie Schmidt-König darlegte, was beim Übersetzen derselben eine große Genauigkeit und Texttreue erforderlich mache [9, S. 121].

Dabei lassen sich drei Kategorien von Textsorten unterscheiden:

Die erste Kategorie umfasst Rechtstexte, die Rechtsnormen zur Information ihrer Staatsbürger enthalten (etwa Verfassungen, Gesetze, Verordnungen etc.), aber auch völkerrechtliche Verträge sowie andere sogenannte „instruktionelle“ Texte (Verträge, Satzungen etc.).

Die zweite Kategorie enthält alle rechtverbindlichen Entscheidungen der Rechtspflege und der Rechtsanwendung wie etwa Gerichtsurteile, Entscheidungen der Verwaltung, etc. Diese beiden Kategorien sind rechtverbindlich und dementsprechend ist besondere Vorsicht bei der Übersetzung geboten.

Die dritte Kategorie umfasst Abhandlungen der juristischen Literatur, also Texte der Rechtswissenschaft und der Rechtsphilosophie. Diese sind *nicht* rechtsverbindlich, sondern es sind lediglich Texte, die über das Recht schreiben. Im Hinblick auf die juristische Terminologie sind diese Texte jedoch auch relevant, da sie diese Terminologie ja verwenden und zur Schaffung derselben beitragen, wie Schmidt-König unterstreicht [9, S. 121].

Die juristische Übersetzung kann somit als die „Übertragung und Vermittlung von Rechtsvorschriften bzw. Rechtsinhalten und im weitesten Sinn von rechtlicher Information“ definiert werden [8, S. 15].

Es ist aber festzuhalten, dass der Umstand, dass wir juristisches Übersetzen als Wechsel der Sprache und Kommunikationsgemeinschaft definieren, zwangsläufig zur Unmöglichkeit einer absoluten Gleichheit von unterschiedlichen Begriffen aus zwei Ländern führt.

Der Ausgangstext darf nicht geändert werden

Mit Recht hebt Schmidt-König hervor, dass dem Prinzip des Verbots einer Änderung des Ausgangstextes bei der juristischen Übersetzung ein besonderer Stellenwert zukomme. Die herrschende Meinung in Literatur und Praxis vertrete das Verbot einer Änderung des Inhalts des juristischen Ausgangstextes, so dass der Übersetzer die Unklarheiten des Textes nicht beseitigen dürfe [9, S. 143].

Das Problem besteht darin, dass in den Texten von Gesetzen oder Verträgen oft Unklarheiten oder Zweideutigkeiten zu finden sind. Wir Übersetzer hassen Zweideutigkeiten und haben einen tief in uns verwurzelten Hang, eindeutig sein zu wollen, denn wir wollen ja den Sinn eines Textes herausfinden und dann übersetzen. Sehr oft tritt dann die Situation ein, dass wir beim Auftraggeber der Übersetzung nachfragen müssen, ob die in unseren Augen bestehende Zweideutigkeit in einem Vertrag durch eine Änderung des ausgangssprachlichen Vertragstextes nicht beseitigt werden sollte. Nicht selten erfahren wir dann, dass es sich um eine gewollte Unklarheit handle, die Interpretationen zulässt, oder um eine beabsichtigte Zweideutigkeit, oder um eine absichtliche politische Unklarheit, ohne die ein Abkommen vielleicht gar nicht zustande gekommen wäre. Es bleibt uns dann nichts anderes übrig, als bei der Übersetzung ebenfalls eine solche Ungenauigkeit oder Zweideutigkeit im Zieltext zu produzieren.

Zweideutigkeiten und Unklarheiten sind oft deshalb beabsichtigt, weil sie den Vertragspartnern die Chance lassen, den Vertrag nach eigenen Wünschen zu interpretieren. Das heißt, dass wir diese Passagen in den Texten auch entsprechend unklar lassen sollen. Es ist hier keinesfalls die Aufgabe des Übersetzers, hier Klarheit zu schaffen, denn das ist die Aufgabe der Juristen, für die der Ausgangstext geschrieben wurde, aber auch der Juristen, für die eine Übersetzung hergestellt wird.

Das Problem der rechtskulturellen Unübersetzbarkeit

Es taucht immer wieder die Frage auf, ob es nicht rechtskulturelle Unterschiede gebe, die eine Übersetzung juristischer Texte unmöglich machen oder zumindest stark erschweren würden. In diesem Zusammenhang sei wieder Schmidt-König herangezogen, die darauf hinweist, dass die Schwierigkeit beim Übersetzen eines Textes nicht ausschließlich an einem fehlenden Terminus in der Zielsprache liegen könnte, sondern vielmehr an einem kulturellen Unterschied zwischen dem Ausgangs- und dem Zielrechtssystem [9, S. 213]. Eine solche Unübersetzbarkeit wäre etwa dann vorhanden, wenn im Zielrechtssystem ein Rechtsinstitut fehlt, das im Ausgangsrechtssystem vorhanden ist [vgl. 10, S. 38], was beispielsweise häufig vorkommt beim Übersetzen juristischer Texte aus dem Arabischen, wie unten anhand zweier Beispiele gezeigt werden wird.

Eine rechtskulturelle Unübersetzbarkeit liegt dann vor, wenn der Ausgangsbegriff im Ausgangstext dem anderssprachigen Juristen mit Hilfe der Zielsprache des Zielrechtssystems nicht richtig erklärt werden kann. Dabei ist relevant, wie nahe oder fern sich die betreffenden Rechtskulturen bzw. die Rechtskreise oder Rechtsfamilien sind, denn je weiter das Ausgangs- und das Zielrechtssystem auseinander liegen, umso deutlicher werde die Unübersetzbarkeit [1, S. 102f.].

Die Zugehörigkeit des französischen und des deutschen Rechts zum kontinentalen Rechtskreis erleichtert in diesem Sprachenpaar die Übersetzung der juristischen Terminologie enorm, während es bei einer Übersetzung beispielsweise zwischen dem englischen Rechtssystem und dem deutschen oder französischen Recht viel schwieriger werde, wie Schmidt-König ausführte [9, S. 216].

In diesem Zusammenhang sei festgestellt, dass der Umstand, dass etwa das Recht Ägyptens seit Mitte des 19. Jahrhunderts dank der Gemischten Gerichtshöfe (Tribunaux Mixtes) in Ägypten zutiefst vom kontinentalen

Recht (vor allem dem französischen und italienischen) beeinflusst worden ist, es heute erleichtert, im Bereich des Strafrechts [3, S. 25f.] und des Zivilrechts für die Übersetzung äquivalente Termini zu finden, was übrigens auch für die anderen arabischen Staaten gilt, da die ägyptische Rechtswissenschaft alle anderen arabischen Rechtssystem im 20. Jahrhundert beeinflusste [3, S. 39f.].

Die Lage ist allerdings ganz anders im Bereich des Ehe- und Familienrechts, das noch immer zutiefst islamisch geprägt ist, weshalb es oft sehr schwierig wird, für die islamischen Rechtstermini eine Übersetzung ins Deutsche, Französische usw. zu finden, wofür wir im Folgenden dann zwei Beispiele geben wollen. Um es vorweg zu nehmen, die Gebundenheit an das islamisch-sunnitische System der juristischen Terminologie des Ehe- und Familienrechts führt dann zur Unmöglichkeit vollständigen Äquivalenz, jedoch nicht zur Unmöglichkeit einer juristischen Übersetzung überhaupt, wie zu zeigen sein wird.

Übernahme des Begriffs aus der Ausgangssprache in die Zielsprache?

Eine Lösung könnte darin bestehen, dass wir beim Übersetzen den Begriff aus der Ausgangssprache in die Zielsprache einführen und ihn einfach übernehmen. Bei dieser Lösung wird der Ausgangsbegriff nicht übersetzt, sondern als solcher im Zieltext benutzt, möglicherweise unter gleichzeitigem Gebrauch von „Anführungszeichen“ oder durch *kursive* Schreibweise, etwa bei einer Übersetzung aus dem Arabischen ins Deutsche, indem wir die Begriffe *talâq* oder *sadâq* / *mahr* verwenden, doch müssen wir ihre „Bedeutung“ vorher in einer Fußnote dem deutschen Juristen erklären.

Eine andere Möglichkeit besteht darin, dass wir für die genannten Begriffe *talâq* und *sadâq* eine deutsche Bezeichnung finden, die im deutschen System (noch) nicht verwendet wird, die aber für den deutschen Juristen sofort verständlich ist, ihn aber gleichzeitig darauf aufmerksam macht, dass es eine Institution ist, die seinem System fremd ist.

Es seien nunmehr zwei Beispiele gegeben aus dem Ehe- und Familienrecht der Arabischen Welt, deren diesbezüglichen Gesetze Fälle behandeln, die in den heutigen europäischen Ehe- und Familiengesetzen nicht vorkommen. Es wird dabei auf das Algerische Familiengesetz Bezug genommen, aber die Ausführungen gelten auch für alle anderen arabischen Rechtssysteme.

1. Beispiel

Algerisches Familiengesetz (*Qânûn al-Usra*) art. 9:

sadâq = Brautgeld

falsche Übersetzung: *Mitgift* (deutsch); *dot* (franz.); *dota* (ital.)

Die rechtlichen Regelungen in Algerien, Marokko, Libanon, Jordanien, Ägypten, usw. sehen vor, dass Teil des Ehevertrags das sog. Brautgeld (*mahr, sadâq*) ist, das der Mann, der mit der Frau bzw. deren Ehevormund (*wali an-nikâh*) einen Ehevertrag schließt, bezahlen muss. Dieser *sadâq* besteht aus einem Vermögenswert – heute zumeist in Form einer nicht unbeträchtlichen Summe Geldes. Nach den Regelungen der Scharia wird verlangt, dass die Höhe des Brautgeldes im Ehevertrag expressis verbis genannt wird (dazu Einzelheiten bei Forstner [4, 205f.]). Dieses Brautgeld geht dann in das Vermögen der Frau über, wobei hier anzufügen wäre, dass in der Scharia Gütertrennung zwischen Ehemann und Ehefrau besteht, weshalb die Frau über ihr Vermögen allein und selbst verfügen kann (jedenfalls in der Theorie).

Wie ist nun der Begriff *sadâq / mahr* zu übersetzen? Sehr häufig wird er im deutschen Sprachraum mit „*Mitgift*“, im französischen Sprachraum mit „*dot*“, im italienischen mit „*dota*“ übersetzt, was aber alles leider falsch ist.

Mitgift bzw. *dot* bzw. *dota* (russ. *pridânoe*) war in der Vergangenheit im europäischen System ein Vermögenswert, den die Frau mit in die Ehe brachte und der dann in die Hand des Mannes überging. Im deutschen Recht ist heute Mitgift eine Ausstattung, die einer Frau anlässlich ihrer Eheschließung von ihren Eltern zugewendet wird. Es ist also genau das Gegenteil dessen, was das islamische *Brautgeld* ausmacht! Das Problem wird noch dadurch größer, dass in den offiziellen Übersetzungen der Ehegesetze durch die jeweiligen Justizministerien in Algerien, Marokko und Libanon, *sadâq* auf Französisch mit „*dot*“ übersetzt wird.

Dank unserer Bemühungen durch zahlreiche Veröffentlichungen ist es gelungen, den deutschen Juristen die Sachlage klar zu machen, weshalb sich in Deutschland die Übersetzung „*Brautgeld*“ für *sadâq / mahr* durchgesetzt hat. Allerdings haben viele professionelle Übersetzer in Deutschland dies noch nicht erkannt; sie verwenden immer noch „*Mitgift*“, was aber falsch ist.

Interessant ist in diesem Zusammenhang die Haltung der muslimischen Interessenverbände in Deutschland, die dieses Wort „*Brautgeld*“ nicht

verwendet sehen möchten, da sie meinen, dadurch werde der Eindruck erweckt, im islamischen Recht werde die Frau vom Mann gekauft, was natürlich nicht der Fall ist [vgl. 4, S. 205].

2. Beispiel

Algerisches Familiengesetz (*Qânûn al-Usra*) art. 48:

Talâq = Verstoßung

Falsche Übersetzung: *Scheidung* (deutsch); *divorce* (franz.)

Ein weiteres Beispiel wäre die *Verstoßung* (*talâq*), englisch *repudiation*, französisch *répudiation*; italienisch *ripudio*.

Nach islamischem Recht steht das Recht auf Verstoßung nur dem Ehemann zu, denn er kann seine Frau jederzeit ohne Angabe von Gründen verstoßen (Einzelheiten bei Forstner 1987: 215). Dieses Recht hat nur der Mann, nicht die Frau.

Wenn eine Ehefrau aus einer bestehenden Ehe herauskommen will, muss sie andere Wege einschlagen. Sie muss dann Gründe angeben, weshalb sie das will, etwa dass der Ehemann sie körperlich misshandelt, oder dass er den Unterhalt für sie und die Kinder nicht bezahlt. Dann sehen die verschiedenen sunnitischen Rechtsschulen vor, dass sich die Frau an ein Gericht wendet, um die Angelegenheit überprüfen zu lassen. Bekommt die Frau Recht, so fordert der Richter den Ehemann auf, seine Frau zu verstoßen. Weigert sich der Ehemann, so kann der Richter eingreifen und eine Auflösung der Ehe herbeiführen. Wie gesagt, es ist nicht die Frau, die verstoßen kann.

Schließlich gibt es noch einen Weg für eine Ehefrau, aus einer Ehe herauszukommen. Dieser Weg, genannt *hul'* bzw. *muhâla'a* („Selbstloskauf“), besteht darin, dass die Frau ihrem Mann das Angebot macht, das Brautgeld, das er für sie bei der Eheschließung bezahlt hat, zurückzuerhalten, und vielleicht sogar noch etwas mehr, damit er sie verstößt [4, S. 216f.]. Auch hier ist es nicht die Frau, die verstößt, sondern ihr Mann!

Bekanntlich gestatten alle arabischen Staaten außer Tunesien, dass ein Mann gleichzeitig mit bis zu vier Frauen verheiratet ist. In heutigen Eheverträgen findet sich oft die Stipulation, dass der Ehemann keine zweite, dritte oder vierte Ehefrau heiratet, wenn die erste Ehefrau dagegen ist. Dann findet sich die Vertragsbedingung, dass der Mann in diesem Fall sich verpflichtet, der Frau das Recht zu übertragen, in seinem Namen (!)

den *talâq* auszusprechen! In seinem Namen (!), denn rein juristisch ist es der Mann, der den *talâq* vornimmt.

Aus allem wird klar, dass *talâq* eine islamisches Rechtsinstitut sui generis ist, welches es in den europäischen Rechtsordnungen nicht gibt, weshalb nur eine Übersetzung durch „*Verstoßung*“ angebracht ist.

Nun findet sich aber in vielen Übersetzungen von Eheauflösungsurteilen und den sie begleitenden Dokumenten als deutsche Übersetzung „*Scheidung*“ (bzw. englisch *divorce*; französisch *divorce*; italienisch *divorzio*; russisch *razvód*).

Dies ist natürlich falsch, denn in den europäischen Rechtssystemen ist die Scheidung ein Recht, das sowohl von der Frau als auch vom Mann in Anspruch genommen werden kann. Beide haben das Recht, eine Scheidung einzuleiten und dies vom Gericht zu verlangen, nicht etwa nur der Mann. Die Angelegenheit wird vor allem auch dadurch erschwert, dass in den offiziellen Übersetzungen der Ehegesetze in Algerien, Marokko und Libanon, *talâq* auf Französisch mit *divorce* übersetzt wird.

Mittlerweile ist es zumindest in Deutschland gelungen, die Gerichte und Anwälte dafür zu sensibilisieren, dass *talâq* keine Scheidung ist, und dass man für diesen Vorgang die Bezeichnung „*Verstoßung*“ verwenden sollte. Auf Seiten der muslimischen Interessenverbände in Deutschland wird das nicht so gesehen.

Sie möchten das Wort „*Scheidung*“ verwenden, um auf diese Weise zu zeigen, dass der Islam der Frau die gleiche Möglichkeit biete, die Ehe zu beenden, wie dem Mann. Diese Verhaltensweise könnte in der Translationstheorie mit Hilfe der sog. Funktionalen Äquivalenz erklärt und gerechtfertigt werden

Bietet die funktionale Äquivalenz eine Lösung?

Nach dieser Theorie soll der im Ausgangstext verwendete Ausgangsbegriff übersetzt werden mit einem Begriff der Zielsprache, der dort lediglich eine *ähnliche Funktion* hat wie der Ausgangsbegriff [9, S. 184]. Diese funktionale Äquivalenz falle unter die „Skopostheorie“, für die das Übersetzen eine zielgerichtete Handlung sei, für deren erfolgreiche Realisierung die Orientierung auf den Zweck (Skopos) das oberste Kriterium sei [6, S. 9]. Aber, so die Kritik, die Schmidt-König vorbringt, die funktionale Äquivalenz biete nur einen Übersetzungsvorschlag, der eine ähnliche Funktion – und meist nicht die gleiche Funktion – wie

die im Ausgangsbegriff besitze. Auch im funktionalen Bereich sei diese Übereinstimmung meist nicht vollständig und die Wiedergabe deshalb nur annähernd bis fehlerhaft möglich. Diese Ungenauigkeit sei als latente Eigenschaft der funktionalen Äquivalenz zu verstehen, wie Schmidt-König meint [9, S. 186].

Ein schönes Beispiel für eine Anwendung dieser funktionalen Äquivalenz wäre der Begriff *talâq*, der natürlich eine *Auflösung* der Ehe als Funktion hat (nämlich dadurch, dass der Mann seine Frau verstößt), was dann von den Vertretern der Skopos-Theorie in den Mittelpunkt gestellt würde und weshalb sie *Scheidung* vorschlagen, da diese als Funktion und Folge ja auch die Eheauflösung bewirke.

Dagegen ist zu sagen, wie es auch Schmidt-König tut, dass dies eine Ungenauigkeit zur Folge hätte. Solange wir, wie oben dargelegt, der korrekten Inhaltswiedergabe bei der juristischen Übersetzung oberste Priorität einräumen, ist die funktionale Äquivalenz abzulehnen, da sie per se nicht die vollständige juristische Wirklichkeit des Originaltextes übertragen kann [9, S. 191].

Translationstheoretische Betrachtung

Unsere Argumentation geht in die Richtung, dass bei derartigen juristischen Übersetzungen eine dokumentarische Übersetzungsstrategie zu befolgen ist, bei der der Ausgangstext maßgeblich ist und erhalten bleiben soll.

Die islam-rechtlichen Begriffe *talâq* mit „*Verstoßung*“ und *sadâq / mahr* mit „*Brautgeld*“ zu übersetzen, wie wir vertreten, ist eine dokumentarische Übersetzung (*documentary translation*), bei der das Dokument als solches in seinem ursprünglichen kulturellen und kommunikativen Umfeld beheimatet bleibt, es aber in einer anderen Sprache, etwa Deutsch, vorgelegt wird, um den deutschen Richter oder Anwalt oder eine deutsche Behörde zu informieren über die Rechtslage im Land des Ausgangstextes.

Die Verwendungen der deutschen Bezeichnungen „*Verstoßung*“ für *talâq* (statt fälschlich „*Scheidung*“) und „*Brautgeld*“ für *sadâq* (statt fälschlich „*Mitgift*“) werden dann gerade die deutschen Juristen darauf aufmerksam machen, dass es sich um Rechtsinstitutionen handelt, die im deutschen System nicht vorkommen, was sie dann entsprechend in ihrer Urteilsfindung oder ihrer anwaltlichen Argumentation als deutsche Juristen berücksichtigen müssen.

Aus translationswissenschaftlicher Sicht handelt es sich hingegen beim Verlangen der muslimischen Interessenvertreter um die Strategie der rezipienten-orientierten Übersetzung, wodurch man den Leser (Rezipienten) im Sinn des Islams beeinflussen möchte. Anders gesagt, es handelt sich um eine instrumentale Übersetzung (*instrumental translation*), wodurch ein völlig neuer Text entsteht, der den Leser in eine bestimmte Richtung beeinflussen möchte, nämlich zu glauben, *talâq* sei eine *Scheidung* und *sadâq* / *mahr* sei *Mitgift*, wie es in seinem europäischen Umfeld völlig normal wäre gebe. Wenn man sich dieses Verfahrens bei der juristischen Übersetzung bedienen würde, dann nimmt man in Kauf, dass die deutschen Juristen falsch informiert werden, was aber dem Zweck einer juristischen Übersetzung widerspricht.

LITERATURVERZEICHNIS

1. Berteloot P. Der Rahmen juristischer Übersetzungen // de Groot G.-R. / Schulze, Reiner (Hrsg.): Recht und Übersetzung. – Baden-Baden, 1999. – S. 101–113.
2. Cao D. Translating Law. – Clevedon, 2007.
3. Forstner M. Der Allgemeine Teil des ägyptischen Strafrechts. – Baden-Baden, 1986.
4. Forstner M. Das neue algerische Ehe- und Kindschaftsrecht – Gesetz und soziale Wirklichkeit // Das Standesamt. – 1987. – S. 197–221; 237–249.
5. Forstner M. Menschenrechte zwischen Geltungsuniversalität und Inhalts-partikularität – ein Problem für den Islam in Europa? // Pahud de Mortanges R., Tanner E. (Hrsg.). Muslime und schweizerische Rechtsordnung. – Freiburg (Schweiz) : Universitätsverlag, 2002. – S. 479–528.
6. Nord Ch. Einführung in das funktionale Übersetzen. – Tübingen, 1993.
7. Sacco R. Einführung in die Rechtsvergleichung. – Baden-Baden, 2011.
8. Sandrini P. (Hrsg.). Übersetzen von Rechtstexten. Fachkommunikation im Spannungsfeld zwischen Rechtsordnung und Sprache. – Tübingen, 1999.
9. Schmidt-König Ch. Die Problematik der Übersetzung juristischer Terminologie. Eine systematische Darstellung am Beispiel der deutschen und französischen Rechtssprache. – Münster, 2005.
10. Weisflog W. E. Rechtsvergleichung und juristische Übersetzung. – Zürich, 1996.

УДК 37.01:347.78.034

Н. Н. Гавриленко

д-р пед. наук, проф. каф. иностранных языков
Инженерного факультета РУДН; e-mail: nngavrilenko@narod.ru

МЕТОДИКА РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДУ

В статье рассмотрены возможности компетентностного подхода к обучению переводу. Проанализированы выделяемые исследователями компетенции переводчика и предложены основания для их систематизации. Проведенный анализ позволил выделить ключевые компетентности переводчика, которые, в соответствии с деятельностным подходом, предлагается формировать последовательно, согласно поэтапному решению стоящих перед переводчиком задач.

Ключевые слова: компетентностный подход; ключевые компетентности переводчика; межкультурная, специальная, социальная и личностная компетентности; деятельностный подход.

Gavrilenko N. N.

Doctor of Pedagogics, Professor at the Department of Foreign Languages,
Engineers' Faculty, Peoples' Friendship University of Russia;
e-mail: nngavrilenko@narod.ru

METHODS OF IMPLEMENTING THE COMPETENCE APPROACH IN TEACHING TRANSLATION

This article presents the possibility of the competence approach to teaching translation. The translator's competences distinguished by researchers are analyzed, and the bases for their classification are suggested. The analysis resulted in distinguishing the translator's key competences that are supposed to be formed while solving the translator's tasks according to the action-oriented approach.

Key words: competence approach; translator's key competences; cross-cultural, special, social and personal competences; activity approach.

Одним из важных подходов современного образования представляется компетентностный подход. Перед преподавателями поставлена задача сформировать профессиональную компетентность / компетенцию будущего переводчика, которая отражает его профессиональную личность. В данной статье предполагается рассмотреть ключевые компетентности переводчика и последовательность их формирования. При определении профессионализма переводчика будут использованы

термины «компетенция», который может быть соотнесен с внутренними ресурсами, необходимыми переводчику, и представляет своего рода алгоритм, сценарий, правило, чтобы действовать, и «профессиональная компетентность», который определяет способность отбирать, комбинировать и мобилизовать «компетенции», имеющиеся в его распоряжении. Таким образом, компетентность переводчика будет значительно шире компетенции и будет включать как когнитивные знания и соответствующие умения, так и мотивацию, профессионально важные качества личности, ценностное отношение к труду и т. д. Только способность осознанно отбирать и использовать при выполнении профессиональных задач внутренние (компетентности / компетенции) и внешние (компьютер, словари и т. д.) ресурсы будет свидетельствовать о профессиональной компетентности переводчика.

Профессиональная компетентность переводчика – явление неоднородное, однако в настоящее время в переводоведении не сформировался единый подход к рассмотрению собственно переводческой компетентности и выделению ее составляющих. Анализ литературы по вопросам переводоведения, показывает всю сложность, разноплановость и неоднозначность трактовки данного понятия, его структуры и выделяемых компетенций.

А. Д. Швейцер выделяет следующие переводческие компетенции:

- способность понимать и интерпретировать исходный текст с позиции носителя другого языка и другой культуры;
- владение технологией перевода (т. е. совокупностью процедур, обеспечивающих адекватное воспроизведение оригинала);
- знание норм языка перевода;
- знание переводческих норм, определяющих выбор стратегии перевода;
- знание норм данного стиля и жанра текста;
- определенный минимум «фоновых знаний», необходимых для адекватной интерпретации исходного текста, в частности то, что называется «знанием предмета», необходимым для успешного перевода в рамках специализации [29].

Подобную точку зрения на составляющие переводческую компетентность мы находим в работах В. Н. Комиссарова, который отмечает, что в процессе создания профессиональной переводческой компетентности формируется своеобразная языковая личность, которая

обладает рядом отличий от нормальной, «непереводческой», личности. Эти отличия выявляются во всех главных аспектах речевой коммуникации: языковом, текстообразующем, коммуникативном, личностном и профессиональном [13].

Е. Р. Поршнева наряду с лингвистической компетенцией выделяет такие компетенции, как семантическая, интерпретативная, текстовая и межкультурная [22].

Анализ исследований работ французских и канадских переводоведов показал, что в целом они придерживаются аналогичного подхода при определении составляющих переводческой компетентности и выделяют:

- лингвистическую и культурологическую компетенции переводчика, которые реализуются на этапах восприятия текста на исходном языке и его порождения на языке перевода;
- собственно переводческую компетенцию, т. е. способность понимать смысл текста на исходном языке и способность передавать понятый смысл на языке перевода без искажений и без лингвистической интерференции;
- методологическую компетенцию, т. е. умение находить в справочной литературе информацию по рассматриваемой теме и использовать соответствующие лексические и терминологические соответствия;
- предметную компетенцию, т. е. знания, необходимые для перевода узкоспециальных текстов (в области одной или нескольких специальных дисциплин), и способность переводить общенаучные тексты, относящиеся к различным областям знаний;
- техническую компетенцию, т. е. способность использовать технические средства при переводе (диктофон, банки данных, компьютерные словари, программы и т. д.) [30; 33; 39].

Немецкий лингвист и переводовед А. Нойберт выделяет следующие компетенции переводчика: лингвистическую, текстообразующую, предметную, культурную и транслирующую [36].

В последнее время исследователи все чаще отмечают необходимость владения переводчиком «компетенцией редактирования», что во многом связано с необходимостью часто редактировать переведенный текст самим переводчиком [30].

В ряде исследований проведен анализ отдельных компетенций переводчика: профессионально-коммуникативной [5], лингвопрофессиональной [16], межкультурной [26], межкультурной метаязыковой [20],

лингвострановедческой [7], социокультурной [8], лингвокультурологической [25], информационно-технологической [2], текстологической [15], прагматической [6] и др.

С развитием психолингвистики активно анализируется когнитивная сторона переводческой деятельности. Т. Г. Пшенкина, разрабатывая психолингвистическую модель личности переводчика, выделяет когнитивную компетенцию, которая акцентирует операциональную природу языковой способности [24]. Анализируется *проектировочная* составляющая, которая определяет степень готовности и способности переводчика к прогнозированию и эффективному осуществлению своей профессиональной деятельности [12]. К вышеуказанным компетенциям А. Б. Бушев добавляет необходимость обладания современным переводчиком аналитической, креативной и эмоциональной компетенциями [3].

Анализируя метакогнитивные способности переводчика, французский исследователь Ф. Плассар выделяет способности: планирования (способность вырабатывать стратегии решения проблемы), предвидения (способность предполагать результат когнитивной деятельности), проверки выработанных стратегий контроля (оценивать полученный результат), обобщения (способность обобщать и «транспонировать» стратегии на решение новых задач) [38].

Проведенный анализ исследований показывает большое количество выделяемых компетенций, многие из которых имеют различные названия, но по своей сути представляют одни и те же понятия.

Тем не менее в ряде исследований предпринята попытка представить более обобщенные компоненты профессиональной компетентности переводчика. Так, И. И. Халеева выдвигает обоснованную гипотезу, что в процессе подготовки у переводчика формируется вторичная языковая личность, т. е. он становится билингвопрофессионалом [27] и, по всей видимости, будет обладать коммуникативной бикомпетентностью. Расширяя данное представление о личности переводчика, В. А. Иовенко выдвигает тезис о трикомпетентности переводчика, которая включает: 1) коммуникативную компетентность членов коллектива исходного языка; 2) коммуникативную компетентность членов коллектива языка перевода; 3) собственно переводческую компетентность, определяемую особенностями коммуникативной деятельности переводчика [11].

Несколько отличный подход к компонентному составу переводческой компетентности предлагают исследователи Л. К. Латышев и В. И. Провоторов, которые считают, что последняя включает следующие составляющие:

- базовые, которые в основном сводятся к сообщению учащимся знаний «теоретико-прикладного» характера о переводе и формированию на их основе умений, общих для выполнения любого вида перевода;
- специфические, к которым относятся знания, умения и навыки, необходимые для осуществления какого-либо одного вида перевода (письменного, последовательного, синхронного и т. д.);
- специальные, к которым относятся ее части, необходимые при переводе текстов определенного жанра и стиля: научно-технических, деловых, художественных и т. д. [17].

Попытка систематизировать компонентный состав переводческой компетентности была предпринята группой исследователей под руководством И. Гамбье. В 2009 г. были разработаны Европейские требования к подготовке переводчиков в рамках магистратуры (*European Master's in Translation, сокр. ЕМТ*), которые предполагают сформированность у будущего переводчика следующих компетенций: лингвистической, тематической, межкультурной, технологической, способности предоставлять услуги переводчика на рынке труда и способности извлекать [32]. Предложенный компонентный состав переводческой компетентности по своей сути мало чем отличается от компетенций, выделяемых исследователями в конце прошлого столетия.

Наиболее систематизированными и полными представляются исследования испанской группы PACTE (*Process in the Acquisition of Translation Competence and Evaluation*). Авторы выделяют в составе переводческой компетентности следующие основные составляющие: билингва, экстралингвистическую, инструментальную, стратегическую, психофизиологическую [37]. В данной модели несколько спорным представляется выделение в составе психофизиологической компетенции таких разноуровневых понятий, как механизмы речевой деятельности, мотивация, способности и эмоциональная сторона личности переводчика. К недостаткам данной модели можно отнести и отсутствие в ее составе компетентности, связанной с социальным контекстом, который во многом предопределяет весь процесс перевода.

Таким образом, проведенный анализ показывает, что в настоящее время исследователи в области дидактики перевода столкнулись с достаточно сложной задачей выделения переводческих компетентностей и критериев их классификации. Как мы видим, в рамках переводческой компетентности выделяются составляющие, относящиеся как к общим умениям в области межкультурного общения, так и к профессиональным переводческим знаниям и умениям, предметным знаниям, умениям редактировать переведенный текст, а также к личностным характеристикам переводчика. Исследователи рассматривают в рамках компетентностей способности к межкультурному общению, профессиональному общению в определенных тематических областях, когнитивные составляющие, мотивацию, черты характера, а также такие механизмы, обеспечивающие понимание речи, как внимание, память. Вместе тем нет единой модели, которая бы позволила учесть все особенности этой сложной деятельности. Отсутствие единого подхода к рассмотрению компонентного состава профессиональной компетентности переводчика обусловило необходимость теоретического обоснования выделения ключевых для переводческой деятельности компетентностей. Под ключевыми мы понимаем те обобщенно представленные основные компетентности, которые обеспечивают нормальную жизнедеятельность человека в социуме [9], в нашем случае в профессиональной переводческой среде. Основой для их выделения послужили следующие положения, сформулированные в отечественной психологии и переводоведении:

- профессиональная компетентность включает ряд составляющих, соотнесенных с различными сторонами труда [19];
- переводчик обеспечивает межкультурное общение [27];
- все компетентности социальные, ибо они вырабатываются и формируются в социуме. Они социальные по своему содержанию и проявляются в социуме [9];
- формирование профессионала связано с формированием его профессионально важных качеств личности [19].

Данные положения позволили систематизировать состав профессиональной компетентности переводчика, соотнеся его с основными сторонами рассматриваемой деятельности:

- *межкультурным общением*, в котором переводчик играет роль посредника / медиатора;

- *собственно профессиональными действиями переводчика*, т. е. знаниями и умениями в области перевода и переводоведения;
- *профессиональной переводческой средой*, которая требует знания определенных приемов профессионального общения, принятыми в данной профессии;
- *личностью профессионального переводчика*, т. е. теми личностными качествами, которыми он должен обладать, чтобы выполнять перевод на профессиональном уровне.

Рассмотрим последовательно эти составляющие переводческой деятельности. Определяя процесс перевода, исследователи называют его «межъязыковой и межкультурной коммуникацией» [29], «межъязыковой коммуникацией» [13], «интерлингвокультурной коммуникацией» [27], «медиацией» [21], так как в процессе своей деятельности переводчик выступает посредником, связующим звеном в процессе общения между отправителем исходного текста и получателем текста перевода, которые используют различные языки, обладают различными социокультурными, фоновыми, предметными знаниями и т. д. При этом сохраняются основные закономерности использования языка как средства общения. Такой подход основывается на идее единства общения и деятельности, принятой в отечественной психологии. В процессе перевода общение выступает как определенная сторона, элемент, включенный в профессиональную деятельность [18]. Исследователи отмечают, что межкультурная коммуникативная компетентность присуща только медиатору культур, она «позволяет языковой личности выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности» [4, с. 161].

Так как переводчик является «связующим звеном» в процессе межкультурного общения, логично предположить, что основу профессиональной компетентности переводчика будет представлять именно ***межкультурная коммуникативная компетентность***, которая представляет собой готовность и способность (в соответствии с социальными и культурными нормами общения в профессиональной сфере) понимать высказывания на иностранном языке и создавать на русском языке на основании понятого смысла устные или письменные высказывания.

При этом переводоведы отмечают, что в деятельности переводчика эта компетентность будет приобретать ряд существенных отличий.

Проведенное сравнение существующих точек зрения показало, что кроме межкультурной коммуникативной составляющей исследователи выделяют в профессиональной компетентности переводчика собственно профессиональные переводческие знания и умения, которые можно сгруппировать и рассматривать в рамках специальной «профессиональной компетентности в узком смысле» (в терминах И. А. Зимней) [10, с. 142], т. е. владение собственно профессиональной деятельностью на высоком уровне и способность проектировать свое дальнейшее развитие [19].

Специальная компетенция переводчика представляет *готовность и способность выполнять на высоком уровне труд переводчика, владение переводчиком соответствующими знаниями и умениями и способность проектировать свое дальнейшее развитие.*

Анализ выделяемых исследователями перевода компетенций позволил определить состав данной компетентности:

- *базовую* – готовность и способность использовать в процессе переводческой деятельности совокупность процедурных и теоретических знаний в области переводоведения;
- *предметную* – готовность и способность использовать предметные знания (в области одной или нескольких специальных дисциплин), необходимые для перевода исходного текста;
- *дискурсивную* – готовность и способность понимать различные жанры иноязычного специального дискурса и создавать текст перевода в соответствии с замыслом автора, коммуникативной ситуацией и социокультурными нормами общения, принятыми в России;
- *социокультурную* – готовность и способность использовать при переводе знание правил и норм взаимодействия между индивидами в рамках социального института, в профессиональной сфере общения в стране изучаемого языка и в России и умение сопоставлять эти знания;
- *стратегическую* – готовность и способность анализировать факторы, повлиявшие на создание иноязычного текста, и факторы, значимые для получателя текста перевода, отбирать значимые в определенной профессиональной ситуации факторы и на их основе вырабатывать последовательность переводческих действий;

- *технологическую* – готовность и способность использовать совокупность процедур и приемов, обеспечивающих адекватное воспроизведение высказывания на языке перевода;
- *информационную* – готовность и способность переводчика использовать информационные ресурсы при решении переводческих задач.

Данный состав специальной компетентности переводчика не является окончательным, он представляет собой открытую структуру, может изменяться и дополняться по мере дальнейшей разработки важных для данной профессии аспектов.

Обеспечивая межкультурное общение, переводчик при получении заказа на перевод, при его выполнении и сдаче общается с работодателем, заказчиком перевода, с различными переводческими организациями, регламентирующими данную деятельность, получает консультации у специалистов, переводчиков. Такое общение обусловлено собственно социальной переводческой средой. Подготовка, обучение профессиональных переводчиков всегда должно проходить в среде, ориентированной на *профессию*. Это значит, что весь процесс обучения должен быть нацелен на рынок труда, на профессию переводчика, на знание всех нюансов переводческой деятельности – от получения заказа на перевод до сдачи его в установленные сроки заказчику. Важным представляется знакомство переводчика с юридической стороной деятельности переводчика, его умение правильно оценивать договор с заказчиком, запрашивать у специалистов или переводчиков необходимую для перевода информацию и помощь. Исследователи рассматривают необходимость формировать у будущих переводчиков ответственность за сделанный перевод [3], указывают на необходимость формирования у них межкультурной толерантности [1] и т. д. В ходе опытно-экспериментального исследования установлено, что главенствующее значение среди показателей культуры личности переводчика имеют: профессиональная грамотность; знание и владение морально-этическими нормами; наличие определенных нравственных принципов, основанных на взаимоуважении и толерантности по отношению к представителям других культур [14].

Таким образом, *социальная компетентность переводчика представляет собой владение совместной профессиональной деятельностью*

переводчика, приемами профессионального общения, принятыми в данной профессии, социальная ответственность за результаты своего труда и т. д.

Анализируя деятельность переводчика, исследователи отмечают необходимость наличия у него широкого научного и культурного кругозора; практического, репродуктивного, продуктивного, словесно-логического, аналитического, интуитивного мышления; любознательности, сосредоточенности, наблюдательности, самокритичности, такта, скромности, физической выносливости и т. д. В составе личностной компетентности переводчика выделяются ведущие профессионально важные качества переводчика, которые характеризуются наибольшей непосредственной корреляцией с параметрами деятельности, и базовые профессионально важные качества, которые имеют наибольшее число внутрисистемных связей с другими качествами [23]. Таким образом, последней ключевой компетентностью переводчика является **личностная компетентность**, т. е. *обладание соответствующими профессионально-важными для выполнения деятельности переводчика качествами личности*.

Определение личностных характеристик переводчика требуют тщательного исследования социологов и психологов. Такие исследования, к сожалению, еще не проводились, поэтому при обучении переводу можно опираться на личностные характеристики переводчика, которые выделяются в ряде исследований [11; 13; 23; 28; 30; 31; 35; 39], а также на анализ профессиональной среды, в которой протекает деятельность переводчика.

Значимость данных ключевых компетенций переводчика объясняется тем, что знания, операциональные и когнитивные умения (т. е. специальная составляющая), приобретаются и формируются в процессе обучения и совершенствуются в дальнейшей профессиональной деятельности, тогда как опыт и социальные умения, способности, физиологические и эмоциональные ресурсы (т. е. социальная и личностная составляющие) проявляются и совершенствуются только в процессе профессиональной деятельности [34]. Тем не менее учет социальной и личностной компетентностей переводчика, профессиональная направленность на его личность, мотивы и интересы необходимы при подготовке переводчика-профессионала. М. Я. Цвиллинг справедливо отмечает, что успех при подготовке переводчиков может

быть достигнут только за счет одновременного использования трех взаимосвязанных факторов, которые условно можно обозначить терминами «социальная практика», «профессиональная подготовка», «самосовершенствование» [28, с. 132].

Итак, проведенный четырехсторонний анализ деятельности переводчика позволил выделить следующие ключевые компетентности профессионализма переводчика: 1) межкультурная коммуникативная; 2) специальная; 3) социальная; 4) личностная.

Компетентностный подход при обучении переводу предполагает взаимосвязь и взаимодействие личностного и деятельностного компонентов. В соответствии с *деятельностным подходом* переводческая компетентность целесообразно формировать в процессе выполнения профессиональных задач. Многие исследователи отмечают, что переводческая компетентность – это особое «переводческое» владение двумя языками (как минимум): рецептивное владение исходным языком и репродуктивное – языком перевода, при котором языки проецируются друг на друга [29]. Дидакты перевода разрабатывают модели обучения монологическому высказыванию при последовательном переводе, иноязычному говорению при переводе, аудированию как компоненту деятельности переводчика, переводческому анализу и т. д. Как мы видим, формирование переводческой компетентности происходит на всех этапах этой сложной деятельности, при выполнении определенных действий переводчика как члена определенной профессиональной группы, осуществляющего свою деятельность в определенной профессиональной среде. Деятельностный подход позволил выделить основные этапы обучения, соответствующие этапам деятельности переводчика:

- *профессионально ориентирующий этап* – получение текста перевода от работодателя, подготовка к профессиональной деятельности;
- *аналитический этап* – понимание, интерпретация иностранного текста и выработка стратегии перевода;
- *синтезирующий этап* – терминологический поиск, поиск соответствий и создание текста перевода на основе понятого иноязычного текста;
- *корректирующий этап* – коррекция, редактирование и сдача переведенного текста заказчику.

На каждом этапе обучения решаются определенные профессиональные задачи. Для их выполнения студенту необходимы соответствующие способности, знания, умения и профессионально важные качества личности. Таким образом, *профессиональная компетентность переводчика* представляет собой готовность и способность осуществлять перевод на профессиональном уровне, используя внутренние (ключевые компетентности – межкультурную, специальную, социальную и личностную) и внешние ресурсы. Данная компетентность будет проявляться при выполнении профессиональных задач в определенной профессиональной среде. При этом следует отметить, что компетентностный подход, направленный на развитие личности переводчика-профессионала, предполагает не только получение знаний, формирование умений, личностных качеств, но и самоорганизацию будущего специалиста. Анализ деятельности переводчика показал необходимость постоянного самообразования, саморазвития переводчика на протяжении всей трудовой жизни. Следовательно, подготовка переводчиков требует особого внимания к организации самостоятельной работы студентов.

В заключение хотелось бы еще раз отметить, что предложенная структура переводческой компетентности является лишь канвой, основой для дальнейшего уточнения ее состава, требует дальнейшего тщательного анализа и экспериментальной проверки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Алешина А. И.* Формирование межкультурной толерантности лингвистов-переводчиков : дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2010. – 2013 с.
2. *Алферова Д. А.* Модульное обучение переводу научно-технических текстов с использованием информационных технологий : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2010. – 273 с.
3. *Бушев А. Б.* Русская языковая личность профессионального переводчика : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2010. – 21 с.
4. *Голубина К. В.* Межкультурная коммуникативная компетенция: понятие, структурные компоненты, оценка сформированности // Компетентностный подход как основа совершенствования методики обучения иностранному языку в неязыковых вузах: проблемы и перспективы. – М. : Рема, 2008. – С. 159–167. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 546. Сер. Лингводидактика).
5. *Гурвич А. В.* Формирование профессионально-коммуникативной компетенции будущих переводчиков в системе дополнительного образования вуза : дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2011. – 224 с.

6. *Дорохов Р. С.* Формирование прагматической компетентности будущих переводчиков в вузе : дис. ... канд. пед. наук. – Курск, 2010. – 229 с.
7. *Емельянова Я. Б.* Совершенствование процесса обучения устному переводу с учетом формирования лингвострановедческой компетенции на IV–V курсах переводческого факультета лингвистического вуза: экономическая тематика : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2006. – 18 с.
8. *Забродина И. К.* Методика развития социокультурных умений студентов посредством современных интернет-технологий (немецкий язык, специальность «Перевод и переводоведение») : автореф. ... дис. канд. пед. наук. – М., 2012. – 28 с.
9. *Зимняя И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
10. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология: учебное пособие для вузов. – 2-е изд., испр., доп. и перераб. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
11. *Иовенко В. А.* Основы концепции детерминации в переводе (на материале испанско-русских и русско-испанских переводов) : дис. ... д-ра филол. наук. – М., 1992. – 301 с.
12. *Комендровская Ю. Г.* Формирование проектировочной компетенции переводчика-референта в процессе профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук. – Иркутск, 2010. – 165 с.
13. *Комиссаров В. Н.* Теоретические основы методики обучения переводу. – М. : Рема, 1997. – 110 с.
14. *Королева Н. Е.* Формирование культуросообразных ценностей в процессе образовательной подготовки студентов-переводчиков : дис. ... канд. пед. наук. – Рязань, 2008. – 195 с.
15. *Королькова С. А.* Текстологическая модель обучения письменному переводу студентов языковых вузов: на материале французского языка : дис. ... канд. пед. наук. – Рязань, 2008. – 195 с.
16. *Красильникова Е. В.* Методика формирования лингвопрофессиональной компетенции у будущих гидов-переводчиков в системе дополнительного образования : дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2011. – 187 с.
17. *Латышев Л. К., Провоторов В. И.* Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе. – Курск : РОСИ, 1999. – 136 с.
18. *Леонтьев А. Н.* Общее понятие о деятельности // Основы теории речевой деятельности. – М. : Наука, 1974. – С. 5–20.
19. *Маркова А. К.* Психология профессионализма. – М. : Знание, 1996. – 308 с.
20. *Матвеева О. Н.* Формирование профессиональной компетенции у студентов – будущих переводчиков с использованием обучающего тезауруса : дис. ... канд. пед. наук. – Самара, 2010. – 216 с.

21. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка / Департамент современных языков, Страсбург ; Cambridge University Press. – М. : МГЛУ, 2003. – 256 с.
22. Поршневa Е. Р. Междисциплинарные основы базовой лингвистической подготовки специалиста-переводчика : дис. ... д-ра пед. наук. – Казань, 2004. – 425 с.
23. Прозорова М. И. Формирование профессионально важных качеств переводчика у студентов-лингвистов в процессе обучения в вузе : дис. ... канд. пед. наук. – Калининград, 2004. – 215 с.
24. Пшенкина Т. Г. Вербальная посредническая деятельность переводчика в межкультурной коммуникации: психолингвистический аспект : дис. ... д-ра филол. наук. – Барнаул, 2005. – 330 с.
25. Тарнаева Л. П. Обучение будущих переводчиков трансляции культурно-специфических смыслов институционального дискурса : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2011.
26. Ткаченко Н. А. Формирование межкультурной компетентности будущих переводчиков в процессе профессиональной подготовки в вузе : дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2011. – 237 с.
27. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. – М. : Высшая школа, 1989. – 238 с.
28. Цвиллинг М. Я. Требования к личности устного переводчика и проблемы профессиональной подготовки // Перевод и лингвистика текста. – М. : ВЦП, 1994. – С. 128–135.
29. Швейцгер А. Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. – М. : Наука, 1988. – 216 с.
30. Delisle J. Les manuels de traduction : essai de classification // TTR. – 1992. – V (1). – P. 17–47.
31. Durieux C. Fondement didactique de la traduction technique. – P. : La maison du dictionnaire, 2010. – 181 p.
32. Европейская комиссия Directorate-General for Translation [Электронный ресурс]. – URL : <http://ec.europa.eu/emt>
33. Ladmiral J.-R. Traduire: théorèmes pour la traduction. – P. : Gallimard, 2010. – 278 p.
34. Le Boterf G. Développer la compétence des professionnels. – P. : Editions d'Organisation, 2002. – 312 p.
35. Lederer M. Apprendre à préparer un sujet technique // Interpréter pour traduire. D. Selescovitch–M. Lederer. – P. : Didier Erudition, 1993. – P. 229–241.
36. Neubert A. Competence in language, in languages, and in translation // Developing Translation Competence / dir. C. Schäffner et B. Adab. – Amsterdam / Philadelphie : Benjamins, 2000. – P. 3–18.

37. PACTE Building a Translation Competence Model / Beeby, D. Ensinger, M. Presas // *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. – Amsterdam : John Benjamins, 2003. – P. 134–141.
38. *Plassard F. Lire pour traduire*. – P. : Presses Sorbonne Nouvelle, 2007. – 324 p.
39. *Roberts R. P. Compétence du nouveau diplômé en traduction // Traduction et qualité de langue. Actes du colloque*. – Québec : Editeur officiel du Québec, 1984. – P. 172–184.

Е. Б. Ястребова

канд. пед. наук, доц., проф. каф. английского языка № 1
МГИМО (У) МИД РОССИИ; e-mail: yastel@yandex.ru

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: БАКАЛАВРИАТ – МАГИСТРАТУРА

В статье рассматривается процесс становления магистратуры в российской высшей школе и определяются пути обеспечения преемственности между бакалавриатом и магистратурой применительно к обучению иностранным языкам в неязыковом вузе. Анализируются возможности модульных программ, отвечающих специфике этих двух ступеней высшего образования в России и потребностям студентов. Предлагаются разные варианты сочетания модулей, обучающих языку профессии, языку повседневного общения и языку для академических целей; приводятся примеры из опыта преподавания иностранных языков в МГИМО.

Ключевые слова: магистратура; бакалавриат; модульные программы; модули; язык для специальных целей; язык для академических целей; анализ потребностей студентов; траектории обучения.

Yastrebova E. B.

PhD in Education, Professor of English Department № 1,
MGIMO University, Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation;
e-mail: yastel@yandex.ru

FROM BACHELORS TO MASTERS: BRIDGING THE GAP

This paper examines three stages in the development of Masters programmes for students learning a foreign language in non-language departments of Russian universities. The paper suggests a way of bridging the gap between Bachelors and Masters programmes by using modular course design. The exact combination of modules aimed at developing skills in the language for general, specific or academic purposes depends on the specifics of each stage and students' needs. To illustrate this, the author draws on MGIMO University experience.

Key words: Bachelors; Masters; programs; modular course design; modules; language for specific purposes; language for academic purposes; students' needs, learning trajectories.

Время подводить первые итоги перестройки высшего образования в России. Пару десятилетий назад первым значением слова *bachelor* для большинства знающих английский язык было *холостяк*, а слово *магистр* ассоциировалось с Мальтийским орденом. Сегодня

слова *бакалавр (Bachelor)* и *магистр (Master)* прочно вошли в наш лексикон, и следовательно, в бытие и сознание российской высшей школы. Реформы, направленные на вхождение в единое европейское образовательное пространство, создали двухступенчатое высшее образование (трехступенчатое, если считать частью очного образования аспирантуру) и поставили ряд серьезных вопросов перед теми, кто претворяет эти реформы в жизнь.

В настоящей статье предпринята попытка проанализировать накопленный опыт, ситуацию на сегодняшний день и предложить пути обеспечения преемственности между бакалавриатом и магистратурой применительно к обучению иностранным языкам в неязыковых вузах.

Глобальная перестройка давно сложившейся системы неизбежно порождает множество проблем. В российском высшем образовании проблемы касались и касаются как системы высшей школы в целом, так и ее составляющих: отдельных вузов и конкретных дисциплин и курсов. Стратегическая задача (вызов – в современном лексиконе) – определение зоны ответственности каждой ступени и обеспечение плодотворного сотрудничества между ними – сохраняет актуальность и сегодня. Граница между ними должна быть очевидной и в то же время прозрачной, понятной и принятой всеми участниками процесса.

Если бакалавриат можно, не погрешив против истины, определить как пятилетнюю подготовку специалиста, сжатую до четырех лет, с сохранением основных задач обучения, то магистратуру как вторую ступень высшего образования определяют через отличия от первой ступени («предлагает больше возможностей для специализации») и третьей («не предполагает сосредоточения на исключительно научно-исследовательской деятельности»)¹. Иными словами, магистратура обеспечивает более высокую степень специализации и закладывает основы для будущей научной работы, если к таковой возникнет интерес. Как же развивалось это новое в российской высшей школе явление? Этапы становления этой ступени высшего образования мы представляем следующим образом:

- 1) «зарождение жизни»;
- 2) самоопределение;
- 3) устойчивое развитие.

¹ Пример взят с сайта Российского государственного гуманитарного университета.

Отсчет первого этапа принято начинать с присоединения России в 2003 г. к Болонскому процессу. Однако в реальности в каждом вузе свое время «зарождения жизни» – открытия магистратуры. В МГИМО, например, первый опыт создания магистратуры относится к девяностым годам прошлого века, когда предлагались совместные с Парижским университетом Сьянс По (Sciences Po University) магистерские программы. Некоторые учебные заведения находятся пока только в начале пути; другие уже зарабатывают неплохие дивиденды: крепнущую репутацию, расширяющийся прием магистрантов и растущую прибыль.

На первом этапе вузы и кафедры столкнулись и продолжают сталкиваться с похожими, вполне объективными трудностями: объявленный десятилетие назад курс на открытие магистратур не слишком напоминал плановое строительство по заранее проработанному проекту. Конечно, пути решения подобной задачи во многом зависят от педагогического, научного и материально-технического потенциала отдельного вуза. Но в том, что касалось содержательного, методического и кадрового обеспечения внезапно возникшего сегмента образования, кафедры вынуждены были использовать механизм «заимствования на внутреннем рынке».

Материал, предназначенный для выпускного курса, был срочным порядком адаптирован, а то и просто перенесен на первый курс магистратуры, что противоречит самой идее магистратуры, предполагающей *качественно* новый этап обучения и образования. Программы для магистратуры писались в авральном режиме, часто вслед уже преподаваемым курсам. Дополнительный к «заимствованному» у предыдущего курса материал создавался на этом этапе параллельно с проведением занятий. Электронные ресурсы позволяли находить богатый текстовой материал, но его методическая обработка требовала времени и усилий, что не все кафедры могли обеспечить, не говоря уже о том, чтобы оплатить. Учебников иностранного языка для магистрантов не существовало; всё методическое обеспечение, как это часто бывает в России, держалось на голом энтузиазме преподавателей; методическое осмысление не предшествовало, а шло параллельно с практическим воплощением педагогических идей.

Картина первого этапа получилась довольно апокалиптической. Однако магистратура оказалась вполне жизнеспособным «младенцем» и такое смешанное с методической точки зрения «вскармливание»

с первых дней существования не помешало ему встать на ноги. Также очевидно, что дальнейшее развитие предполагает *этап самоопределения*, который мы понимаем как поиск своего неповторимого «я».

Поиск начинается с ответа на вопрос: «Чем магистратура отличается от бакалавриата в целом и применительно к иностранному языку (ИЯ), в частности?» Начнем с общего. Первое и, наверное, главное отличие, типичное для российской реальности, обусловлено тем, что появление магистратуры как высшей ступени вузовского образования быстро обесценило степень бакалавра, которую рассматривают как *незаконченное* высшее образование; диплом магистра на рынке труда котируется значительно выше. МИД России, например, принимает на работу только тех бакалавров, которые владеют редкими языками. В западных странах также прослеживается тенденция растущего спроса на магистров, но девальвация диплома бакалавра не носит столь всеобъемлющий характер [7].

Вторая отличительная черта связана с тем, что обучение в магистратуре для многих платное, что, естественно, влияет на степень требовательности студентов к качеству обучения. На первом этапе становления магистратуры одна из наиболее часто высказываемых претензий – высокая степень повторяемости содержания преподаваемых курсов: «Какой смысл учиться в магистратуре, если учат тому же, что и в бакалавриате? Получается, что покупаешь второй диплом» (обобщенная цитата из высказываний магистрантов первых наборов). В этой ситуации студенты перестают посещать занятия, которые считают ненужными.

Другое отличие заключается в том, что большинство магистрантов работает, многие по специальности. Поэтому требовательность к качеству образования носит вполне конкретный, профессионально ориентированный характер. Существенным является и тот факт, что магистратура дает возможность изменить профессию, получить другую специальность. Так, выпускники факультета международных отношений могут пойти (и идут) в магистратуру по международному праву, менеджменту, экономике, не говоря уже о выпускниках технических вузов, которые решаются коренным образом изменить свою специализацию, поступая, например, в магистратуру МГИМО.

За два года, оплаченных из собственного (или родительского) кармана, предстоит приобрести значимый багаж знаний и умений (можно

говорить об этом багаже и в терминах компетенций), востребованных на рынке труда и приобрести практический опыт, т. е. работать по специальности. Владение ИЯ является обязательным компонентом в этом багаже. Очевидно, что студенты магистратуры, имеющие больше амбиций, располагают заметно меньшим временем для решения своих задач, поэтому большинство умеет им дорожить. Более эффективное использование времени в магистратуре настоятельно требует большей свободы выбора в том, что учить, как и где.

Таким образом, краткий анализ общих отличительных особенностей обучения в магистратуре позволяет предположить, что повышается значимость таких педагогических принципов как *самостоятельность* и *автономность*, а также *модульного подхода* к обучению. Их реализация предполагает четкое понимание специфики магистерского образования, в нашем случае применительно к ИЯ, поиску которой и посвящена следующая часть статьи.

Обучение ИЯ в магистратуре не просто профессионально ориентировано, оно должно быть профессионально «сконцентрировано»: теоретически, учитывая небольшое количество учебных часов, все, что не имеет отношения к будущей профессии, следует отсекаать. Поэтому логично начать с определения языка профессии или подязыка специальности.

Среди подязыков специальности есть вполне устоявшиеся, давно сложившиеся, относящиеся к областям знаний, не претерпевших существенных изменений за многие годы, которые отражены в специальных словарях, что в значительной степени облегчает работу и для студентов, и для преподавателей. Есть новые, возникающие на стыке разных наук специальности со своим специфическим языком, которым полностью владеют только специалисты (например, системная биология). Одновременно в России появляются новые сферы деятельности в первую очередь в бизнесе, например бизнес-консалтинг, подязык которого представляет существенную трудность в обучении. Интересна в этой связи методика, с помощью которой Е. М. Базанова, автор исследования решает эту проблему [1].

На другом конце спектра находятся специальности, подязык которых определить трудно. Близкий автору язык профессии для международных отношений отличает размытость границ и эклектизм: он в значительной степени включает в себя кроме собственно языка

дипломатии (клише, принятые в дипломатических документах, таких как ноты и договоры) подъязыки других специальностей: политологии, экономики, бизнеса, юриспруденции – этот список можно продолжать долго. Можно предположить, что попытка создать тезаурус для такого подъязыка обречена на неудачу, и в этом случае целесообразно продолжить поиск идентичности, сделав упор на то, что поддается определению: виды профессиональной деятельности, требующие владения ИЯ.

Очевидно, что отправной точкой является анализ потребностей обучаемых, подход, получивший широкое распространение как раз применительно к взрослым обучаемым и их потребностям в языке профессии. Выяснение конкретных требований и исходного уровня знаний ИЯ предполагаемых клиентов позволяет грамотно составить программу и сам курс для конкретной группы. Развитие этого направления привело к возникновению «языкового аудита» (language auditing), цель которого состоит в анализе потребностей организаций с точки зрения обеспечения языковой подготовки своих сотрудников и сборе информации для тех, кто эту подготовку осуществляет [6].

В нашем контексте этот опыт важен тем, что показывает необходимость сбора и анализа информации от *всех* заинтересованных сторон. Обычно в практике вузов анализ потребностей состоит в опросе студентов и преподавателей, но основе чего и делаются определенные выводы, которые, как правило, отражают учебные, а не профессиональные потребности в силу того, что у студента некоторое представление о своей будущей деятельности появляется не раньше производственной практики после III курса. Информацию от выпускников, работающих по специальности, получить в достаточном количестве (валидная выборка) весьма непросто. Однако и то, что удастся получить (на наш взгляд, надежность небольшой выборки повышает-ся благодаря тому, что отвечают на вопросы наиболее ответственные и думающие выпускники) дает представление о существенном расхождении мнений студентов, преподавателей и выпускников.

Так, по результатам опроса студентов III и IV курсов факультета международных отношений МГИМО, который проводился с целью выяснить какие речевые умения наиболее важны профессионально, большинство (~75 %) отдает пальму первенства говорению, и это мнение разделяют преподаватели, тогда как выпускники с опытом

работы более двух лет отметили, что наиболее востребованы умения читать и писать на ИЯ [8]. Более поздний опрос выпускников, многие из которых работают за рубежом, показал иные результаты, но тоже отличные от представлений студентов: лидерами оказались умения переводить, читать и составлять аналитические обзоры прессы [7].

Безусловно, было бы удобно опираться в вопросе самоопределения на нормативные документы. К сожалению, обращение к федеральным стандартам высшего профессионального образования не вносит желаемой ясности. Описание профессиональной деятельности бакалавра в области международных отношений [4] носит весьма общий характер и сравнение с аналогичным описанием для магистра [5] не дает возможности выявить существенные отличия. Поэтому без всестороннего анализа потребностей студентов в области ИЯ (как в бакалавриате, так и магистратуре) невозможно определить специфику обучения ни на той, ни на другой ступени. И этот анализ должен учитывать мнение как непосредственных участников обучения – студентов и преподавателей ИЯ – так и *экспертной* группы, к которой мы относим преподавателей специальных дисциплин, выпускников с опытом работы по специальности и потенциальных работодателей.

В идеале этап самоопределения должен завершаться четким пониманием того, чему (какому языку профессии) и для чего (для каких видов профессиональной деятельности) мы учим, что должно отражаться в конкретных образовательных программах (ОП).

Третий этап – *устойчивое развитие* – предполагает разработку ОП, которые обеспечивают преемственность между бакалавриатом и магистратурой. Анализ контингента поступающих в магистратуру МГИМО позволяет выделить следующие ситуации, которые необходимо учитывать при разработке программ:

- 1) студенты приходят в магистратуру с разным уровнем владения ИЯ и разным опытом его изучения;
- 2) студенты, выбравшие новую профессию / специальность, начинают изучать язык для профессиональных целей с нуля;
- 3) одни магистранты ориентируются на практическую работу по специальности, другие – на научную, исследовательскую (что магистратура в первую очередь и подразумевает, но не всегда реализует на практике).

Поэтому ключевой вопрос в этой связи: «Как удовлетворить разные потребности конкретных студентов магистратуры с разными

исходными возможностями в рамках отдельно взятой учебной группы?» Для того чтобы справиться с этим «вызовом», на наш взгляд, необходимо опираться на упомянутый выше модульный подход, который позволит учитывать как лингвистическую, так и деятельностную составляющие обучения ИЯ в магистратуре.

Модульное обучение давно декларируется в российском высшем образовании, но его практическая реализация при подготовке бакалавра сводится лишь к увеличению числа курсов по выбору в дополнение к обязательной для всех студентов программе. Жесткое расписание не дает свободу выбора, которую подразумевают модульное обучение и система кредитов в оценке академической успеваемости; такая ситуация не соответствует сути Болонского процесса и идее академической мобильности. На сегодня надо признать, что в реальной жизни студента бакалавриата эта идея обретает смысл только при переходе в зарубежный вуз.

Это не означает, однако, что все наши усилия, затраченные на разработку модульных программ, были бессмысленными. Модульные программы позволяют более четко структурировать курс ИЯ и обеспечить оптимальный путь к овладению им на уровне компетенций. Очевидно, что набор конкретных модулей, который предлагает вуз по дисциплине «Иностранный язык» зависит от его специализации. Системообразующим фактором для создания модуля, по нашему мнению, является та ведущая коммуникативная компетенция, на преимущественное формирование / развитие которой данный учебный модуль нацелен (например, переводческие компетенции формируются в модуле «Основы письменного / устного перевода», а мини-модуль «Искусство дебатов» развивает компетенцию в области полемического общения).

Программа по ИЯ для бакалавров может быть построена по принципу матрешки, согласно которому самая большая матрешка – весь курс ИЯ, целью которого является формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции, а меньшие матрешки – модули, ответственные за формирование / развитие ее отдельных составляющих. Основными модулями являются «Язык для общих целей» (или повседневного общения), «Язык для специальных целей», третьим должен быть «Язык для академических целей». Последний долгое время находился на «положении Золушки» в рамках всего вузовского курса ИЯ, но сегодня наконец получил заслуженное

признание [3]. Этот модуль должен сыграть ключевую роль в создании мостика от бакалавриата к магистратуре, так как он развивает не только языковую и коммуникативную компетенции академической направленности, но и формируют необходимый опыт изучения ИЯ, умение учиться.

Реальное воплощение принципы модульного обучения находят в магистратуре, где студенты действительно выбирают курсы, которые хотят прослушать. К сожалению, для большинства вузов сегодня возможность выбора не распространяется на ИЯ, хотя для изменения ситуации есть и предпосылки, и спрос. Идеальным представляется построение курса ИЯ по принципу браслета «Пандора», когда магистранты составляют нужный им набор из предлагаемых больших и маленьких шармов-подвесок (модулей).

Основой курса ИЯ в магистратуре служит «Язык для специальных целей», который разбит на ряд модулей. Для направления «Международные отношения» этот курс может быть представлен такими модулями, как «Перевод научной / политической литературы», «Устный перевод», «Искусство дебатов и переговоров», «Письмо: аналитический обзор прессы», «Дипломатическая переписка» и др. Выбирая интересные их модули, студенты составляют собственную индивидуальную программу по ИЯ. «Язык для академических целей» также обязательный элемент индивидуальной программы: в которую следовало бы включить разные по сложности модули, способные удовлетворить разные потребности: «Грамматика для письменного общения», «Чтение и аннотирование научной литературы», «Искусство (научной) презентации», «Письменное научное общение: научная переписка; заявка на грант, на участие в ... проекте», «Написание научной статьи на иностранном языке», «Написание магистерской работы».

В опыте магистратуры МГИМО отдельные элементы этих модулей входят в обязательный курс ИЯ. Для более слабых студентов базовые мини-модули «Язык для академических целей» организационно встроены в «Язык для специальных целей», выполняя функцию подготовительного курса для наиболее слабых в языковом плане студентов [2]. Надо отметить, что модуль «Язык для общих целей» также имеет право на существование для удовлетворения потребностей тех студентов, которые могут оперировать языком профессии, но беспомощны в повседневном общении.

Опираясь на принципы самостоятельности и автономности в рамках одной группы можно предложить две или три траектории, соответствующие потребностям конкретных магистрантов:

- 1) базовую (подготовительный курс, без которого невозможна учеба в магистратуре) – комбинация «Язык для общих целей» и «Язык для академического общения (основы)»;
- 2) основную – комбинация «Язык для специальных целей» и «Язык для академического общения»;
- 3) продвинутую – «Язык для специальных целей» и «Язык для академического и научного общения», последний предполагает акцент на подготовку магистерской диссертации.

Когда мы сумеем реализовать этот сценарий, магистратура действительно выйдет на уровень устойчивого развития и выполнит свою миссию подготовки высококвалифицированных кадров, обладающих профессиональной иноязычной коммуникативной компетенцией.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Базанова Е. М.* Методика обучения профессиональному иноязычному общению с применением интернет-технологий (магистратура, неязыковой вуз) : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2013. – 293 с.
2. *Крячков Д. А.* Английский язык для магистратуры. «Международные отношения» и «Зарубежное регионоведение» : учебник. – М. : МГИМО (У), 2015. – 305 с.
3. *Соловова Е. Н.* Перспективные направления развития вузовской методики преподавания иностранных языков // Вестник МГИМО (У), 2013. – Вып. 6 (33). – С. 67–71.
4. ФГОС ВПО по направлению подготовки 031900 – «Международные отношения (квалификация «бакалавр»)». – М., 2009. – 27 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm815-1.pdf
5. ФГОС ВПО по направлению подготовки 031900 – «Международные отношения (квалификация «магистр»)». – М., 2010. – 17 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.petsru.ru/Abit/doc_FGOS/031900_68_m_mo.doc
6. *A Handbook on Language Auditing / Koster Cor. (ed.)* – Amsterdam : De Werelt, 2004. – 260 p.
7. *Yastrebova E., Kryachkov D.* From Bachelors to Masters: Suggestions for Course and Materials Design // *The Magic of Innovation: New Techniques*

- and Technologies in Teaching Foreign Languages / Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2015. – P. 237–254
8. *Yastrebova E.* Teaching Writing to Students of International Relations. // Professional and Academic English // Journal of the English for Specific Purposes. – Special Interest Group, IATEFL, 2012. – № 39. – P. 15–19.

УДК 37.011.33:81

Н. П. Хомякова

д-р пед. наук, проф. МГИМО (У) МИД России;

e-mail: Khomiakova4340@gmail.com

ОБУЧЕНИЕ ЮРИСТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ В БАКАЛАВРИАТЕ И МАГИСТРАТУРЕ: ЦЕЛИ, ПРИНЦИПЫ, СОДЕРЖАНИЕ И СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются два фактора, обеспечивающие оптимизацию процесса обучения иностранному языку специальности в бакалавриате и магистратуре: преемственность базовых категорий этого процесса (целей, принципов, подходов); диверсифицированность составляющих содержание и средств обучения (тематики иноязычных материалов, видов дискурсивных образований, ситуаций общения, технологий обучения).

Ключевые слова: преемственность базовых категорий; диверсифицированность определенных компонентов; цели; принципы; подходы; тематика иноязычных материалов; виды дискурсов; ситуации общения; технологии обучения.

Khomiakova N. P.

Doctor of Pedagogics, Professor,

Moscow State University of International Relations, MFA of Russia;

e-mail: Khomiakova4340@gmail.com

TEACHING A SPECIALIZED FOREIGN LANGUAGE TO LAW STUDENTS FOR BACHELOR'S AND MASTER'S DEGREES: AIMS, PRINCIPLES, CONTENT AND TECHNIQUES

The article considers two factors which ensure optimization of specialized foreign language teaching for bachelor's and master's degrees:

- continuity of basic categories peculiar to this process (aims, principles, approaches);
- diversification of content and teaching techniques (topics covered in foreign language materials, discourse types; profession-related situations teaching-and-learning technologies).

Key words: continuity of basic categories, diversification of certain components; aims; principles; approaches; topics covered in foreign language materials; discourse types; profession-related situations; teaching-and-learning technologies.

Указанная в заголовке статьи тема является одной из проблемных в современной теории обучения иностранным языкам и предполагает рассмотрение *преемственности и дифференцированности* базовых

категорий, регулирующих процесс овладения иностранным языком специальности на двух основных образовательных уровнях высшей школы: в бакалавриате и магистратуре. Таковыми являются цели, принципы, содержание и средства обучения. Рассмотрим прежде всего сущность ведущей цели обучения иностранному языку специальности.

Интенсивные исследования, осуществленные в последние два десятилетия в области отечественной лингводидактики, заложили основу новой области этой науки – **лингводидактики обучения иностранному языку специальности** [2]. Данная молодая научная область, являясь ответвлением общей теории обучения иностранным языкам, имеет значительную специфику и характеризуется своими отличительными категориями.

Если взаимосвязанное коммуникативное социокультурное и когнитивное развитие учащихся в процессе овладения ими общекультурным иностранным языком имеет своей целью и результатом формирование вторичной языковой личности (И. И. Халеева, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Г. М. Фролова, Н. С. Харламова и др.), то направленность ведущей стратегической цели обучения иностранному языку специальности правомерно связывать с формированием определенной совокупности черт (в зависимости от условий обучения), **вторичной коммуникативной профессиональной личности** [2; 12].

Вторичная коммуникативная профессиональная личность определяется нами 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 вербальное и невербальное поведение такой личности в данном и ином социуме*. Все эти факторы обуславливают способность и готовность этой личности выступать эффективным участником профессионально значимых ситуаций межкультурного общения, соответствующих специфике ее труда, иначе говоря, – овладение ею межкультурной иноязычной профессиональной коммуникативной компетенцией (МИП (К) К) [13].

Обучение иностранному языку специальности носит многоцелевой характер: обучение, воспитание и развитие. В этой связи параллельно с вышеуказанной стратегической целью реализуется *воспитательная цель*. Она направлена прежде всего на углубление социальной

зрелости учащихся в процессе получения ими иноязычного профессионально ориентированного образования. Это проявляется в том, что, овладевая новой конкретной культурой, раскрывая для себя менталитет иного народа, его обычаи и традиции, изучающие иностранный язык обретают готовность к взаимодействию с его представителями на основе профессионального диалога.

Развивающий компонент стратегической цели обучения иностранному языку специальности связан с интенсивной когнитивной деятельностью студентов, т. е. с глубинными познавательными / ментальными процессами, которые приводят к достижению практической цели обучения. Поскольку язык специальности есть ее отражение, а специальность находит свое отражение в языке, то в контексте исследуемой учебной деятельности речь идет о формировании у учащихся вузов целостной концептуально-профессиональной картины мира.

Названная система целей обучения иностранному языку специальности конкретизируется в связи с применением совокупности соответствующих инновационных принципов: совместно они образуют дидактический контур содержания анализируемого образовательного процесса. Мы суммируем выдвинутые базовые принципы рассматриваемой области лингводидактики в нижеследующей таблице 1.

Таблица 1

**Базовые принципы лингводидактики
обучения иностранному языку специальности¹**

№	Принципы	Конкретизация	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 проблемности содержания обучения и его развертывания в образовательном процессе	Общедидактический принцип	Развитие профессионального – творческого, критического мышления, а также автономии, рефлексии, профессиональной мотивации

¹ Подробное изложение принципов лингводидактики обучения иностранному языку специальности см. в работе А. А. Вербицкого, Н. П. Хомяковой [2].

№	Принципы	Конкретизация	Направленность
3.	Принцип единства обучения и воспитания	Общепедагогический принцип	Осуществление иноязычного профессионально ориентированного образования
4.	Принцип межпредметности	Общедидактический принцип	Координация содержания обучения профессиональным дисциплинам с содержанием курса иностранного языка специальности
5.	Принцип межкультурной координации содержания обучения	Общедидактический принцип	Овладение иной коммуникативной профессиональной культурой в сопоставлении с отечественной
6.	Принцип последовательного овладения преподавателем иностранного языка специальности, предметной основой профессии своих студентов	Общедидактический принцип	Подготовленность такого преподавателя к ведению курса «Иностранный язык специальности»
7.	Принцип опережающего овладения студентами лингвистических 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 лингвопрофессиональных компетенций

Рассматриваемые узловые категории новой образовательной сферы лингводидактики выступают ее сквозными, систематизирующими концептами, фундаментальными «пандусами», пронизывающими контексты учебной деятельности всего периода обучения. Они обуславливают *идею непрерывности* иноязычного профессионального образования, последовательность и взаимосвязанность его этапов, символизируя суть специфики высшего образования в целом с позиции программно-целевого подхода.

И, напротив, промежуточные задачи поэтапной иноязычной подготовки, отраженные в программных требованиях, в содержании и средствах обучения, олицетворяют феномен *диверсификации*, имеющий место в рамках анализируемого учебного пространства. При этом

подчеркнем, что задачи, касающиеся сбалансированности общеязыковой и специальной языковой целенаправленности каждого из выделяемых этапов обучения по иностранному языку специальности, трактуются по-разному и продолжают оставаться объектом острых дискуссий.

Мы разделяем нижеследующие позиции тех своих коллег из МГИМО (У), Академии внешней торговли, Высшей школы экономики, Финансового университета при Правительстве РФ [4; 6; 11], которые полагают правомерными следующие программные требования применительно к условиям обучения иностранному языку, предусматривающими до 1,5 тыс. аудиторных часов, при общей трудоемкости до 3 тыс. часов.

Первый этап – начальный – охватывает первые четыре семестра обучения в вузе, т. е. два первых курса. Он направлен на овладение общелитературным языком и предполагает формирование коммуникативной компетентности, достаточной для осуществления бытовых и деловых контактов на элементарном уровне. На этом этапе происходит овладение студентами основными средствами общелитературного языка и закладывается основа для развития базовых навыков и умений в четырех видах речевой деятельности. Одновременно рекомендуется введение некоторых элементов профессионально ориентированной лексики, что доказало свою результативность для последующих этапов обучения.

Второй этап – продвинутый – охватывает 5 и 6-й семестры обучения, т. е. весь III курс. На этом этапе в учебный процесс вводится иностранный язык специальности, начинает реализовываться стратегия профессионального развития личности средствами предмета «Иностранный язык». Следует подчеркнуть, что к этому моменту учащиеся уже овладевают рядом фундаментальных профессиональных дисциплин, в связи с чем становление межкультурной иноязычной профессиональной компетенции начинается на основе имеющихся у них предметно-профессиональных знаний. Подчеркнем, что фактор опережающего овладения студентами предметной основой какой-либо научной области с целью формирования определенной концептуальной картины мира на родном языке имеет решающее значение для успешности последующего развития иноязычной коммуникативной способности.

На втором этапе работы над иностранным языком происходит гармоничное сочетание обучения общекультурному и специальному языкам. Отводимое на их изучение аудиторное время распределяется поровну. Существенно, что тематика материалов по иностранному языку специальности соотносится на данном этапе с тематикой базовых профессиональных дисциплин. Такой подход соответствует общей тенденции профессиональной подготовки в вузе: на младших курсах изучаются базовые дисциплины, а на старших – дисциплины, реализующие профильную специализацию. Так, применительно к студентам-юристам речь идет об овладении ими иноязычными материалами по конституционному, административному и уголовному отраслям права, характеризующими базовое юридическое образование. Овладение профессиональным дискурсом (в нашем случае, юридическим) направлено на овладение еще одной языковой и концептуальной картиной мира. Эта цель достигается в процессе изучения нового понятийного аппарата при параллельном формировании комплексных умений в четырех видах речевой деятельности и специальном переводе как особом виде речевой деятельности. Формируемая при этом межкультурная иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция (МИП(К)К) включает в себя, в соответствии с нашей позицией, следующие компоненты-компетенции: лингвистическую, дискурсивную, социокультурную, компенсаторную, предметную, переводческую, где системообразующим компонентом выступает – *предметная*, обусловленная базовой профессиональной подготовкой студентов.

Курс языка специальности на этом этапе предполагает выполнение разнообразных заданий, связанных с работой над юридическими материалами: чтение и перевод специального текста, ответы на вопросы, составление плана, резюме, нахождение эквивалентов русских выражений, различные виды специального перевода.

Третий – завершающий этап бакалавриата, охватывает 7 и 8-й семестры обучения в вузе, т. е. весь IV курс. Он характеризуется обретением достаточной профессиональной зрелости студентов, проявляющейся в сформированности таких важных качеств специалиста, как профессиональное мышление и сознание, профессиональная мотивация и компетентность.

В административно-организационном плане это этап *специализации*. Она понимается как «углубленное изучение относительно узкого поля деятельности в рамках специальности, т. е. вида профессиональной

подготовки, обеспечивающее необходимый уровень компетенции специалиста» [3]. Применительно к профессии юриста-международника выделяются следующие направления специальной подготовки: «Регулирование внешнеэкономических связей / право международной торговли», «Международное публичное право», «Международное финансовое право», «Европейское право» и др. Все они обуславливают специфику контекстов обучения иностранному языку специальности студентов-юристов разной категории. Предметный компонент выступает здесь решающим фактором перераспределения и наполнения новыми содержательными элементами каждый последующий этап иноязычного профессионального вузовского образования. Такие элементы представлены текстами, отражающими новую тематику и проблематику, более сложными дискурсивно-жанровыми образованиями, ситуациями официальной коммуникации будущих специалистов, подготавливающими их к выполнению соответствующих функциональных производственных ролей.

Ниже мы представляем в сопоставительных таблицах 2–4 поэтапную эволюцию содержания обучения иностранному языку юристов-международников, специализирующихся в области регулирования внешнеэкономических связей / права международной торговли.

Функциональные стили и специальные дискурсы

Таблица 2

Второй этап обучения ИЯ в бакалавриате (III курс)

Официально-деловой стиль	
Дискурсы	Жанры
• законодательный	• постановление государственных органов • законодательный акт / основной закон
• административно-канцелярский	• деловая переписка
Научный стиль / научный дискурс	
Разновидности дискурса	Жанры
• научно-популярный	• научно-популярная статья, заметка
• научно-учебный	• учебник, учебное пособие

Таблица 3

**Третий этап обучения ИЯ
в бакалавриате (IV курсе) и в магистратуре**

Официально-деловой стиль	
Дискурсы	Жанры
• законодательный	• постановление государственных органов • законодательный акт / основной закон • международное соглашение / конвенция
• собственно деловой / договорный	• различные виды договоров
• судебный	• судебное постановление • юридическое заключение
Научный стиль / научный дискурс	
Разновидности дискурса	Жанры
• научно-учебный	• учебник, учебное пособие, лекция
• научно-информационный	• реферат, резюме, аннотация
• академический, научно-теоретический	• диссертация, монография, статья, тезисы, трактат / эссе, доклад
• научно-критический	• рецензия, обзор, отзыв о диссертации

Таблица 4

**Ситуации официальной коммуникации юристов-международников
на итоговом этапе бакалавриата и в магистратуре**

Ситуация 1 Консультирование российскими юристами иностранных клиентов по широкому спектру правовых вопросов.
Ситуация 2 Составление российскими юристами меморандумов или юридических заключений.
Ситуация 3 1. Проведение российскими юристами переговоров с иностранными клиентами, предвещающими заключение договора. 2. Участие российских юристов в заключении договора между российской и зарубежной стороной – осуществление контроля за процессуальной стороной подписания договора.

Ситуация 4

1. Рассмотрение российским юристом-судьей гражданско-правового дела в суде, где одна из сторон является иностранной компанией, и вынесение судебного решения.
2. Оформление судебного решения.

Ситуация 5

1. Проведение российскими и зарубежными арбитрами арбитражного заседания и вынесение ими решения.
2. Оформление арбитражного решения.

Ситуация 6

1. Подготовка российским адвокатом по вопросам зарубежного гражданского и международного частного права судебной речи в защиту иностранной компании. Предварительное изучение материалов по делу и соответствующей нормативно-правовой базы.
2. Выступление российского юриста в суде в качестве адвоката по вопросам зарубежного гражданского и международного частного права в защиту интересов иностранной компании.

Ситуация 7

1. Участие российских юристов в международных научных конференциях, симпозиумах, семинарах.
2. Подготовка научных статей, предложений по внесению изменений и дополнений в действующее российское законодательство, в том числе с учетом положений и изменений в зарубежных законодательствах.

Представленные выше показатели содержания обучения и одновременно собственно иноязычной профессиональной деятельности будущих специалистов указанного профиля убеждают в том, что эта деятельность сопряжена с выполнением таких логико-коммуникативных операций, присущих труду юриста, как: *доказательственное рассуждение, аргументирование, толкование, комментирование*. Эти факторы обязывают практиковать в курсе по языку специальности для рассматриваемого контингента студентов технологии оперативного использования иностранного языка в качестве средства решения профессиональных задач – технологии *проблемного и проектного* типов [12]. Их использование позволяет создать *лингвопрофессиональную обучающую среду*, в которой развиваются в единой логике учебного процесса не только коммуникативная способность, но и профессиональные качества: *профессиональное мышление, предметно-специализированные способы речемыслительной деятельности*. Тем самым, в учебном процессе воссоздается модель будущего профессионала.

Ниже мы приводим в таблице 5 номенклатуру проблемных и проектных педагогических технологий, практикуемых нами на завершающем – IV курсе бакалавриата и в магистратуре.

Таблица 5

**Педагогические технологии,
формирующие лингвопрофессиональные умения юриста**

Технологии контекстного типа, моделирующие индивидуальную интеллектуальную активность	• Вынесение решения по практической ситуации, называемое также казусом, юридической задачей / <i>Cas pratique</i> • Комментирование постановления суда / <i>Commentaire d'arrêt</i> • Написание профессионального эссе / <i>Dissertation juridique</i> • Написание выпускной исследовательской работы / <i>Mémoire de recherche en droit</i>
Комплексные технологии контекстного типа, моделирующие интеллектуальную и социальную активность	• Моделирование ситуаций профессионального общения / <i>Simulations professionnelles</i> • Проведение деловых игр / <i>Jeux de rôles</i> – консультации по юридическим вопросам / <i>consultations juridiques</i> – переговоры по поводу предстоящей сделки / <i>négociations contractuelles</i> – заключение договора / <i>conclusion d'un contrat</i> – проведение заседаний суда / <i>audiences</i> – проведение арбитражей / <i>arbitrages</i> • Моделирование ситуаций научного общения / <i>Simulations scientifiques / Simulations des colloques</i>

Указанное многообразие и сложность условий применения иностранного языка на итоговом этапе бакалавриата находит отражение в диверсификации программ по этой дисциплине, адресованных разным по своей специальной предметной ориентации контингентам учащихся. При этом, коллективный опыт преподавания иностранного языка специальности представителям разных профессий убеждает в том, что соотношение общекультурного и специального языков с точки зрения временных параметров также должно быть диверсифицировано в зависимости от того, о каком специальном языке идет речь. В случае юристов это соотношение следует менять в пользу языка специальности (т. е. из 10 аудиторных часов в неделю 6 должно

отводиться на изучение специального дискурса, а 4 – общекультурного). Для политологов рекомендуется обратное соотношение [10].

Диверсификация учебных программ по иностранному языку специальности на выпускном курсе бакалавриата позволяет наиболее полно удовлетворить зрелые, профессионально специализированные образовательные запросы будущих выпускников вуза.

Завершающий – **магистерский этап** подготовки студентов вуза направлен на углубление их компетентности в плане специализации, конкретизации профессиональных знаний, зрелости, объемности умений-компетенций [1; 5]. Важнейшие из них связаны с поисково-информационной и исследовательской профессиональной деятельностью. Необходимость ее развития объясняется тем, что магистранты интересующего нас профиля активно участвуют на этом этапе обучения в межвузовских и международных конференциях, симпозиумах, конкурсах, начинают работать на отечественных и иностранных фирмах. Все эти факторы обуславливают новое содержательное наполнение всех формируемых компетенций МИП(К)К, перераспределение значимости практикуемых видов речевой деятельности. Соответственно, на первый план выдвигаются умения научно-информационного и научно-теоретического юридического дискурса (см. выше табл. 2–3) во всех функциональных видах: продуктивном, т. е. говорение, письмо, и рецептивном, т. е. чтение – понимание, аудирование.

Подчеркнем, что студента магистратуры характеризует не только зрелость, самостоятельность мышления, стиль учебной деятельности, но и возросшая индивидуальность его образовательных потребностей.

Все эти специфические характеристики этапа магистерской иноязычной подготовки в вузе находят свое отражение в практике применения средств и приемов обучения, предусматривающих широкую самостоятельную информационно-поисковую и аналитическую работу студентов с электронными ресурсами, с текстовыми ресурсами в специализированных библиотеках. Они имеют своим следствием совершенствование умений официальной письменной речи (составление докладов, выступлений, написание итоговой исследовательской работы на иностранном языке), умений официальных устных выступлений.

В заключение мы еще раз акцентируем важность соблюдения, с одной стороны, **преemptивности** базовых категорий, характеризующих идеологию избранной образовательной модели,

с другой – **иверсификацию** определенных компонентов учебного процесса, обеспечивающих лингвопрофессиональную эволюцию формируемой личности, удовлетворение ее возрастающих профессиональных и личностных потребностей [7; 8]. Такие компоненты охватывают: тематические ресурсы, понятийный аппарат, сферы и ситуации общения, а также средства обучения: технологии, программное обеспечение (важность последнего подчеркивает И. И. Халеева¹). Оба проанализированных в статье фактора выступают гарантами дальнейшей оптимизации учебно-воспитательного процесса в сфере иноязычного профессионального образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Базанова Е. М.* Общие требования ФГОС ВПО к магистерской подготовке и содержанию языкового образования // Научно-методические основы формирования инновационной системы языковой подготовки в неязыковом вузе. – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. – С. 62–69. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 12 (698). Серия Педагогические науки).
2. *Вербицкий А. А., Хомякова Н. П.* Формирование межкультурной компетенции в сфере профессиональной коммуникации как новое направление лингводидактики // Научно-методические основы формирования инновационной системы языковой подготовки в неязыковом вузе. – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. – С. 30–44. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 12 (698). Серия Педагогические науки).
3. Википедия Нигма-Интеллект [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://ru.wikipedia.org>
4. *Громова Н. М.* Программа дисциплины «Иностранный язык» для вузов внешнеэкономического профиля // Программно-методическое обеспечение системы разноуровневой подготовки по иностранным делам в вузах неязыковых специальностей. – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2006. – С. 313–331. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 526. Сер. Лингводидактика).
5. *Долматовская Е. Ю.* Формирование умений иноязычной письменной речи при подготовке магистров в техническом вузе // Учебно-методический комплекс в системе подготовки по иностранным языкам в неязыковых вузах. – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2007. – С. 107–113. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 538. Сер. Лингводидактика).

¹ *Халеева И. И.* Лингвистическое образование в Российской Федерации в условиях устойчивого развития: эколого-социальный подход. – М. : МГЛУ, 2013. – 31 с.

6. Ковтун Л. Г., Дубинина Г. А. Поэтапное формирование межкультурной коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку будущих специалистов // Компетентностный подход как основа совершенствования методики обучения иностранному языку в неязыковых вузах: проблемы и перспективы. – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2008. – С. 124–134. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 546. Серия Лингводидактика).
7. Нечаев Н. Н. Профессионализм как основа профессиональной мобильности. – М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов. Моск. гос. ин-т стали и сплавов, 2005. – 90 с.
8. Полякова Т. Ю. Диверсификация непрерывной профессиональной подготовки по иностранному языку в инженерном образовании : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Калининград, 2011. – 40 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 – «Юриспруденция (квалификация (степень) «бакалавр»)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.garant.ru>
10. Харламова Н. С. Многоязычие в профессионально-ориентированном обучении // Лингводидактические аспекты обучения профессионально-му общению. – М.: Рема, 2009. С. 22–28. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 564. Серия Педагогические науки).
11. Хомякова Н. П., Туницкая Е. Л. Программа дисциплины «Иностранный язык» для вузов / факультетов, готовящих специалистов в области международного права // Актуальные проблемы преподавания иностранного языка профессионального общения в области международного сотрудничества : сб. работ по материалам межвуз. научно-практич. конф., посвящ. 75-летию ВАВТ. – М.: ВАВТ, 2006. – С. 85–96.
12. Хомякова Н. П. Контекстная модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза (французский язык) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2011. – 46 с.
13. Яроцкая Л. В. Лингводидактические основы интернационализации профессиональной подготовки специалиста (иностраннй язык, неязыковой вуз) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2013. – 41 с.

УДК 371

И. П. Павлова

д-р пед. наук, доц., проф. каф. лингводидактики МГЛУ;
тел.: (499)245-30-51

КАК СДЕЛАТЬ АУТЕНТИЧНЫЙ ТЕКСТ ДОСТУПНЫМ ДЛЯ СТУДЕНТОВ

В статье предлагаются способы подготовки студентов неязыковых вузов и факультетов к чтению и аудированию аутентичных профессиональных иноязычных текстов. При этом учитываются не только языковые характеристики текстов, вызывающие трудности их понимания, но и степень сложности логико-композиционной структуры текстов и наличие в них невербальных компонентов.

Ключевые слова: аутентичный текст; многозначность и омонимия; рецептивный словарь; потенциальный словарный запас; языковая и контекстуальная догадка; ориентация в структуре предложения; строевые слова; логико-композиционная структура текста; объяснение; полемика; слова-коннекторы; прогнозирование содержания; невербальные компоненты текста; триада; пред- и посттекстовые задания.

Pavlova I. P.

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor of FLT Theory Department MSLU; tel.: (499) 245-30-51

HOW TO MAKE READING AND LISTENING TO AUTHENTIC TEXTS EASY FOR FOREIGN LANGUAGE LEARNERS AT NON-LINGUISTICS UNIVERSITIES AND FACULTIES

The article discusses the ways to enable non-linguistics students to read and listen to authentic texts with ease. The author insists that instead of adaptation one should analyze authentic texts to reveal the students' learning problems caused by intralanguage interference, and suggests the means to solve those problems: lexical exercises to let the students assimilate receptive vocabulary and learn to guess the meanings of unfamiliar words in the process of speech perception; grammar exercises to teach the students to see the structure of sentences. Special attention is paid to teaching them to make use of text linkers and non-verbal elements to anticipate the content of the text. Reference to numerous research works performed at MSLU supports the author's opinion.

Key words: an authentic text; polysemy and homonymy; receptive vocabulary; potential vocabulary; language and contextual guessing; «landmark» words; sentence structure orientation; logical text-structure; explication; argument; text-linkers; content anticipation; non-verbal text elements; three steps to text comprehension; pretext- and post-text tasks.

В соответствии с компетентностным подходом, для того чтобы определить цели и содержание обучения иноязычному общению, следует выявить специфику будущей профессиональной деятельности студентов, в рамках которой им предстоит общаться на изучаемом иностранном языке с его носителями.

Для обучения чтению и аудированию отбираются аутентичные профессионально значимые иноязычные тексты, содержащие новую для студентов информацию¹. Актуальность обучения чтению и аудированию возросла в настоящее время в связи с широким использованием как профессионалами, так и студентами ресурсов Интернета.

Однако для студентов I–II курсов понимание аутентичных иноязычных текстов подчас недоступно. Поэтому предлагается либо снижать трудности, упрощая аутентичные тексты, либо читать адаптированные варианты, изложенные носителями иностранного языка [15]. Мы считаем это шагом назад² в решении вопроса о доступности аутентичных научных текстов для понимания нашими студентами, ибо можно «снять» трудности только в учебном процессе, но это не научит студентов преодолевать эти трудности в ходе самостоятельного чтения или аудирования как в учебном процессе, так и в их профессиональной деятельности. О возможности другого решения проблемы свидетельствуют результаты целого ряда исследований, выполненных в МГЛУ и внедренных в практику преподавания иностранных языков в неязыковых вузах [3–6; 8; 13; 14; 16–19; 21–24; 26; 27]. Имеется в виду формирование компенсаторных умений с помощью системы упражнений, обеспечивающих, во-первых, усвоение базового рецептивного словаря, а на этой основе – построение «потенциального словаря», во-вторых, обучение ориентации в структуре предложений разных типов, а также в структуре текстов в целом. Таким образом, студенты обучаются самостоятельному преодолению трудностей в процессе чтения или аудирования собственно аутентичных текстов. Такие серии упражнений должны предшествовать рабо-

¹ Здесь имеются в виду не учебные тексты, заимствованные вместе с упражнениями и заданиями из зарубежных учебников по профилю вуза или факультета, а реальные аутентичные тексты, которые выпускникам вузов предстоит читать или слушать в ходе их профессиональной деятельности.

² Это напоминает адаптированные тексты, предлагавшиеся М. Уэстом, или «карманные варианты» романов классиков, выпускавшиеся в США.

те с аутентичным текстом, повышая уровень владения иностранным языком у студентов I–II курсов¹ и делая текст доступным.

Для составления подобных серий упражнений преподаватели иностранного языка, а лучше – авторы учебников или учебных пособий, должны проанализировать отобранные аутентичные тексты по содержанию, по логико-композиционной структуре и по языковому оформлению. Это позволит выявить следующее:

I. Информативность текстов, т. е. наличие в них новой для студентов информации, что повышает мотивацию изучения иностранного языка.

II. Сложность логико-композиционной структуры текстов. При ее оценке представляется целесообразным исходить из типологии текстов, предложенной в исследовании Я. М. Колкера [12], который, различая 4 формы выражений мыслей: описание, повествование, объяснение и полемику, – подчеркивает их иерархичность, а реальные научные и другие профессиональные тексты относит к объяснительным и полемическим. Для понимания содержания таких текстов автор считает важным умение вычленять в них, во-первых, соответствующие компоненты (классификации, формулировки понятий или проблем, аргументы за и против той или иной точки зрения, выводы, обобщения и т. п.), а во-вторых, языковые средства – сигналы, позволяющие предвидеть дальнейшее содержание текста, – единицы, относящиеся к категории коннекторов [11]. Владение ими помогает реципиентам понимать смысловые связи в тексте и развитие мысли автора², а также обеспечивает глубину понимания сообщения как при чтении, так и при аудировании [11; 19; 28].

III. Лексические и грамматические трудности понимания содержания студентами с определенным уровнем их подготовки, а также опоры для преодоления этих трудностей. Вышеупомянутые исследования позволяют назвать типичные языковые трудности, препятствующие точности и полноте понимания текстов.

¹ К сожалению, во многих учебниках иностранных языков работа над лексико-грамматическими средствами следует за чтением текста и порой заменяет собой работу над его содержанием.

² Единицами, относящимися к этой категории, обычно занимаются авторы грамматик, как наши, так и зарубежные, однако их обсуждение, как правило, не выходит за рамки лингвистики, за исключением работы Р. Карти и М. Маккарти [28].

А. Прежде всего, аутентичные тексты нередко содержат большое количество незнакомых слов, как общеупотребительных, так и терминов: общенаучных и узкоспециальных. В связи с этим возникает проблема расширения рецептивного словаря студентов с тем, чтобы сделать тексты доступными для понимания. Для решения этой проблемы надо разделить незнакомые слова в три группы в зависимости от:

- а) важности их для понимания основного содержания текста;
- б) возможности понять их значение на основе языковой или / и контекстуальной догадки.

К первой группе относятся слова, без знания значения которых невозможно понять содержания текста. Это ключевые слова текста, но об их значении нельзя догадаться ни на основе владения словообразовательными средствами (моделями и их компонентами), ни по контексту. Сюда относятся в первую очередь термины, образованные от общеупотребительных слов путем их переосмысления (переноса значений по сходству предметов или по их функции). Такие слова должны быть включены в рецептивный запас, а в дальнейшем их знание служит основой для догадки о значениях производных. Эти лексические единицы (ЛЕ), несущие основную информацию текста, должны быть выявлены в ходе анализа каждого текста автором учебного пособия или учебника, предъявлены и объяснены и отработаны до чтения / аудирования текста в специальных предтекстовых лексических упражнениях, так чтобы студенты узнавали их в разных формах и контекстах.

Термины, встречающиеся в естественно-научных и технических текстах с узкоспециальными значениями, усваиваются достаточно успешно благодаря их конкретности, если в упражнениях создаются все смысловые и формальные ассоциации [8; 13; 22; 23]. Однако общенаучные термины, как правило, абстрактные по значению, длинные по составу и частично сходные друг с другом и с общеупотребительными словами по форме (как орфографической, так и звуковой) нередко смешиваются даже на уровне узнавания [8; 24; 25]. Они с трудом усваиваются даже в результате четко составленных серий упражнений. В этом случае можно использовать лексические компьютерные игры, повышающие мотивацию усвоения и прочность запоминания [9].

Ко второй группе относятся, ЛЕ, значение которых можно понять на основе значения производящих основ (корневых и производных), словообразовательных средств (префиксов и суффиксов)

и словообразовательных моделей в целом. Сюда входят сложные, производные и сложнопроизводные слова, понимание которых непосредственно при чтении / аудировании текстов обеспечивается в результате выполнения серий упражнений, которые также должны быть предложены студентам до восприятия текстов. Однако при составлении подобных серий в их состав следует включать не сами новые слова из текста, а слова такого же типа: сложные, производные с определенными аффиксами, сложнопроизводные, образованные от знакомых корней, – поскольку цель таких упражнений – усвоение не слов из текста, а словообразовательных моделей, и формирование обоснованной языковой догадки в процессе чтения / аудирования текста [13; 17]. Заметим, что такая догадка совершенствуется в процессе чтения / аудирования текстов, при этом анализ состава слова и синтез его значения происходят в «свернутом» виде, поскольку произвольное внимание сосредоточено на содержании текста при наличии «установки» на понимание его содержания. К этой же группе относятся и слова-когнаты (слова общего корня в родном и иностранном языке). Однако догадка может оказаться ложной в случае «ложных друзей переводчика» (и реципиента!). Для преодоления этой преграды следует учить студентов догадке их в контексте, так как его смысловая направленность помогает переосмыслить слово. В сложных случаях такие слова можно включать в рецептивный минимум и систематизировать их в «прозрачном контексте». В любом случае возможность понимания переосмысленных терминов зависит от степени близости основного, общеупотребительного значения и нового, терминологического, а также наличия у студентов фоновых знаний, связанных с будущей профессией.

Обучение пониманию новых слов на основе усвоения базового словаря специальности происходит более успешно, если обе задачи решаются с помощью системы обучающих программ, предназначенных для самостоятельной работы студентов вне аудитории [13]. Это справедливо в отношении терминов из подязыков таких фундаментальных наук, как математика, физика, химия, а также электроника, медицина, фармацевтика и подязыков инженерных специальностей.

В подязыках гуманитарных наук – экономики, права и др. – преобладает терминообразование на основе переосмысления общеупотребительных слов и компонентов сложных слов и словосочетаний.

Поэтому понимание таких терминов чрезвычайно затруднительно. Тем не менее уже найден способ понимания подобных терминов. В частности, исследование терминологического состава подязыка консалтинга с помощью компьютерных программ, проведенное Е. М. Базановой [4], позволило выявить наиболее частотные связи между компонентами сложных слов и соотносимых с ними предложных словосочетаний [4], создать способы ознакомления с ними и упражнения как для усвоения подобных базовых терминов, так и для понимания новых непосредственно в ходе чтения / аудирования текстов. При этом опоры для понимания новых терминов, отсутствующие в контексте и в составе терминов, были созданы автором исследования и заложены в сознание студентов. В дальнейшем они стали сами образовывать подобные термины в своей речи.

К третьей группе незнакомых слов и словосочетаний относятся те ЛЕ, которые не могут быть поняты непосредственно в процессе чтения или аудирования, но не входят в рецептивный минимум, однако их понимание необходимо для точного, полного и глубокого понимания текста, в частности, при изучающем чтении. В этом случае студентам необходимо обратиться к словарю. В средней школе учащиеся привыкли пользоваться учебными словарями, которые дают лишь отдельные, прежде всего общепотребительные, значения ЛЕ. Следовательно, студентов необходимо учить пользоваться словарями разных типов: двуязычными и одноязычными, общими и специальными (отраслевыми, политехническими, общенаучными) как на бумаге, так на электронных носителях¹. Грамотное пользование словарями зависит еще и от умения ориентироваться в структуре иноязычного предложения, на чем мы остановимся более подробно ниже.

Б. Помимо наличия в текстах незнакомых слов, в том числе и терминов, пониманию аутентичных текстов при чтении и аудировании препятствует ряд факторов.

1. При аудировании – наличие в текстах слов-паронимов, отличающихся по звучанию только одной фонемой, например:

expensive [e] – expansive [æ]	dear [iə] – dare [ɛə]
then [e] – than [æ]	turn [ɔ:] – torn [ɔ:]
tied [ai] – tired [aiə]	still [i] – steel [i:]
work [ɔ:] – walk [ɔ:]	

¹ Например, электронный словарь ABBYY существует и в обычной, книжной версии в сокращенном и полном (на данный момент) вариантах.

Восприятие слов этого типа вызывает затруднения вследствие недостаточного развития фонематического слуха; искаженные слухомоторные образы этих слов ведут к нечеткости и зрительно-моторных образов¹; в результате они смешиваются и при чтении, и при говорении, и при письме². Следовательно, при наличии в текстах слов-паронимов необходимо отрабатывать в специальных предтекстовых упражнениях все три компонента формы ЛЕ (слуховой, зрительный и моторный). В связи с этим весьма полезно не только в средней школе, но и в вузе начинать занятие с так называемой фонетической зарядки, включающей и рецептивные, и репродуктивные упражнения для профилактики ошибок в узнавании и в воспроизведении подобных ЛЕ, встречающихся в тексте, до начала работы с ним [14]. В данном случае причиной ошибок служит межъязыковая интерференция.

2. Следующие четыре типа ЛЕ вызывают трудности понимания аутентичных текстов не только у тех, кто изучает английский (немецкий, французский) язык и русский как иностранный, но и у носителей этих языков, так как здесь причиной ошибок восприятия служит внутриязыковая интерференция. Сюда относятся:

- а) упоминавшиеся выше многозначные слова, как общеупотребительные, так и термины (общенаучные и специальные), например:

sake – пирожок и осадок (*хим.*)

head – голова и головка (*инструмента*)

body – тело и основная часть (*текст закона, договора*)³

- б) омонимы, например:

thought – мысль; думал

just – только что, сейчас; справедливый

- в) омографы, например:

row [əu] (ряд) – row [rau] (ссора)

¹ Как подчеркивал выдающийся отечественный психолог Н. И. Жинкин, слова в памяти грамотного человека хранятся в виде слухо-зрительно-моторных комплексов [10].

² Неслучайно в словах такого типа делают ошибки даже студенты языковых вузов и факультетов.

³ Неудачный перевод этого слова, к сожалению, уже вошел в русский деловой лексикон (*тело! договора*).

bow [bəʊ] бант; лук (*оружие*) – bow [baʊ] кланяться
 lead [led] вести, руководить – lead [led] свинец; бомба

г) омофоны, например:

[breɪk]: break – ломать; brake – тормоз
 [saɪt]: sight – вид; зрение; site – площадка, страница (*в Интернете*)
 [eə]: air – воздух; heir – наследник
 [heə]: hair – волос, волосы; hare – кролик
 [feə]: fair – справедливый; fare – плата¹

Если омонимы и многозначные слова препятствуют пониманию содержанию текстов как при чтении, так и при аудировании, то омографы – только при чтении, а омофоны – только при аудировании. Для преодоления внутриязыковой интерференции также целесообразно отрабатывать проблемные слова в специальных сериях предтекстовых упражнений, которым предшествует этап ознакомления. На этом этапе омофоны лучше предъявлять в письменном виде, а омографы – в звучащем. Это создаст ассоциации между особенностями формы слов и их значений. Следующие за ознакомлением упражнения должны учить студентов опираться на контекст [1; 14].

В. Аналогичные трудности понимания содержания аутентичных текстов возникают и вследствие многозначности, омонимии, омофонии и многофункциональности грамматических форм, что особенно характерно для английского языка [3; 16; 17; 25–27], а также для немецкого [19], французского и даже русского как иностранного². В методической литературе это принято называть грамматической омонимией. В результате целого ряда исследований были выявлены опоры, позволяющие преодолевать омонимию и понимать содержание проблемных предложений и даже частей текста, ибо омонимичны не только грамматические формы, но и служебные, «строєвые» слова³.

¹ В английском языке насчитывается около 400 групп омофонов как лексических, так и лексико-грамматических, в каждой группе от 2 до 4 слов.

² Коллеги, преподаватели русского языка из Берлинского Университета им. Гумбольдта, подсказали, что к этой категории относятся слова, оканчивающиеся на *-o*, принадлежащие к разным частям речи: *окно, давно, светло, стекло, стало* и т. п.

³ Впервые на строевые слова предложила опираться проф. З. М. Цветкова [25].

Наиболее характерна грамматическая омонимия для английского языка, в котором имеется всего 5 флексий: *нулевая*, *-s/-es*; *-ed*; *-ing*; *-er*. Они обслуживают все главные части речи, выполняющие функции разных членов предложения, подчас стоящих в одной и той же позиции. Ниже приводится таблица, в которой мы попытались представить все эти свойства.

Таблица 1

Флексии в составе частей речи	Грамматические формы	Функции грамматических форм в предложении					
		подлежащее	сказуемое	часть сказуемого	дополнение	определение	обстоятельства
1. нулевая							
N	ед. ч. существит.	+		им+	+	+	
V -	личная ф. Pres. Ind.		+ глаг. ф.				
	неличная инфинитив			глагол+		+	+
2. -s / -es							
N -s / -es	мн. ч. существит.	+		им+	+		
V -s / -es	3 л. ед. ч. личная ф. глагол.		+				
3. -ed							
	личная ф. Past Ind.		+ глаг. ф				
V -ed	неличная ф. в составе Past Perfect в сост. Past V.			глагол. Ф. + +			
	самостоят. в начале предл.					левое+ опред., правое+ опред.	часть обстоят.

Флексии в составе частей речи	Грамматические формы	Функции грамматических форм в предложении					
		подле- жащее	сказу- емое	часть сказуемого	допол- нение	опреде- ление	обстоя- тельства
4. -ing							
V -ing	неличные формы гл.						
	Participle I в сост. личной ф.			глагол. ф. +			
	Past и Perf. Cont			+			
	самостоят. в нач. предл.					опред. левое, правое	+
	Gerund	+		глагол+			+
5. -er							
adj -er	форма срав- нит. ст.			им+		+	
adv -er	форма срав- нит. ст.			им+			+
V -er = N	словообра- зующий суффикс	+		им+	+	+	

Общий подход к решению этой проблемы предполагает опору на строгий порядок слов в изучаемом иностранном языке и на строевые слова (артикли, предлоги, определенные категории местоимений, вспомогательные и модальные глаголы, союзы и т. п.). В ряде исследований разработаны правила опоры на них, представленные в виде алгоритмических предписаний, построенные по принципу от формы (от формальных признаков) к содержанию [3; 5; 16–18; 26; 27]. Доказана целесообразность создания и применения в самостоятельной работе студентов вне аудитории специальных программированных пособий, построенных на основе алгоритмов обучения [16–18; 27]. В подобных пособиях составляющих систему, студентам

предоставляется возможность самим решать, надо ли им выполнять все программы с учетом их исходного уровня владения английским языком. Применение таких пособий позволяет не только создать условия для успешной ориентации в структуре иноязычных предложений разных типов сложности, но и облегчает контекстуальную и языковую догадку о значении незнакомых слов. Формирование умения видеть смысловые связи слов в предложении строится на материале микротекстов, содержащих незнакомые слова, не относящиеся к отрасли вуза, что позволяет студентам устоять от соблазна соединять знакомые слова вслепую, без учета их «грамматического паспорта». Вместе с тем на этой основе можно учить студентов обоснованной догадке о значении незнакомых слов. Последнее особенно актуально для обучения пониманию значений конверсивов [13; 4]. Предварительное определение «грамматического паспорта» незнакомого слова актуально и при поиске его значения в словаре.

Вышесказанное о грамматической омонимии и способах ее преодоления в большей степени касается чтения, так как при аудировании предложение уже поделено на синтагмы говорящим (лектором, докладчиком, партнером по общению) с помощью интонации. Тем не менее следует учесть некоторые грамматические характеристики устных сообщений. Во-первых, это сокращения формы вспомогательных глаголов, звучащие одинаково [1]:

...he'd set it...[hid'set it]

he would set или he had set?

he's a son ... he has a son or he is a son...? [hiz ə sʌn]

Во-вторых, омонимия флексий и слов:

his sister's room или his sisters' room? [sistəz]

he's и his ? it's или its? [his its]

Для преодоления таких трудностей аудирования нужна предварительная тренировка в восприятии фраз с подобными формами, обеспечивающая прогнозирование разных смыслов и уточнение прогноза с опорой на последующий контекст.

Результаты анализа аутентичных текстов, с учетом рассмотренных выше характеристик каждого текста (с ... – ...), следует соотнести с реальным уровнем владения профильным предметом, знанием

логико-композиционных характеристик текстов разных типов и владением изучаемым иностранным языком у студентов данного курса (группы). Это позволит не только предвидеть возможные пробелы в подготовке студентов, но и решить вопрос о последовательности использования отобранных текстов в курсе иностранного языка (по принципу «от простого к сложному»), предпослать каждому тексту необходимые объяснения и серии упражнений, что сделает его доступным для понимания студентами, подняв их уровень готовности к восприятию и пониманию текстов вместо снижения уровня сложности текстов путем адаптации¹.

Напомним еще об одной особенности аутентичных текстов, отбираемых для обучения чтению или аудированию: о наличии в них невербальных компонентов: схем, таблиц, диаграмм, графиков, чертежей, фотографий, рисунков, формул, уравнений и т. п. Эти компоненты воспринимаются студентами гораздо легче, чем вербальный иноязычный текст, особенно при аудировании, так как они помогают прогнозировать тему и проблему, обсуждаемую в тексте, дополняют или иллюстрируют содержание сложных теоретических частей текста; обобщают и помогают сделать выводы²; наконец, с их помощью можно контролировать понимание текста, в том числе и в ходе самостоятельной работы студентов [2; 20]. С этой целью можно предложить студентам дополнить таблицу данными из текста, дорисовать график или схему и т. п. [6; 20]. При чтении особенно сложных текстов полезна опора на интеллект-карты (mind maps) с последующим анализом других текстов и составлением подобных карт самими студентами [7].

Имея в руках весь арсенал упражнений и средств наглядности, можно успешно готовить студентов и к чтению, и к аудированию профессионально значимых аутентичных иноязычных текстов, начиная с первого курса, что усиливает мотивацию интереса к профессии и к иностранному языку как средству получения информации по профилю вуза. В дальнейшем студенты сами находят письменные

¹ Было бы полезно обратиться в связи с этим к исследованию Э. А. Стебянко, разработавшей формулу читабельности текстов, отобранных ею и включенных в пособие для обучения чтению текстов по профилю вуза [21].

² Неслучайно на конференциях, симпозиумах и семинарах доклады и сообщения сопровождаются демонстрацией схем, таблиц, формул и т. п.

и устные сообщения в Интернете, с удовольствием участвуют в вебинарах и конференциях [4].

До сих пор речь шла о подготовке к чтению и аудированию аутентичных текстов.

В чем же состоит работа студентов собственно с текстами для чтения и аудирования на занятиях в аудитории и дома? Следует подчеркнуть, что и здесь преподаватель прямо или опосредованно руководит работой студентов, поскольку как чтение, так и аудирование, в зависимости от цели реципиента может протекать по-разному и с разными результатами. Поэтому в методической литературе речь идет о видах, или стратегиях, смыслового восприятия сообщения как письменного [24], так и устного [29]. Этим видам и нужно учить целенаправленно. Поэтому собственно работа с текстом организуется в виде триады, включающей 3 этапа.

Этап I

Предтекстовые задания¹, ставящие перед студентами цели чтения или аудирования, определяющие стратегию работы с текстом для достижения целей.

Этап II

Собственно **чтение** или **аудирование** текста определенной стратегией, предписанной в предтекстовом задании.

Этап III

Послетекстовые задания, помогающие проконтролировать результат чтения или аудирования.

Пред- и послетекстовые задания должны быть сформулированы по принципу «как аукнется, так и откликнется», например:

Предтекстовые задания	Послетекстовые задания
1. Просмотрите текст и определите, какую проблему обсуждает автор.	1. Зачитайте вслух (выпишите) формулировку проблемы из текста.

¹ Все задания для чтения или аудирования должны сосредотачивать внимание на содержании текста, а не на языковых средствах. Мы намеренно пользуемся разными терминами: для обозначения предварительной подготовки студентов к работе с текстом – упражнения, а задания – для организации работы с текстом. Вместе с тем упражнения и задания должны составлять систему.

Предтекстовые задания	Послетекстовые задания
2. Прочитайте текст до конца и найдите аргументы в пользу его позиции.	2. Отметьте знаком «+» на полях текста соответствующие предложения.

При проверке понимания устного сообщения на ту же тему можно соотнести точки зрения авторов прочитанного текста и прослушанного¹.

Предтекстовые задания	Послетекстовые задания
1. Прослушайте текст и определите, какая проблема там обсуждается.	1. Совпадает ли она с проблемой, обсуждаемой в прочитанном Вами тексте?

Подобная организация работы с текстами в учебном процессе предполагает постепенный переход студентов к самостоятельной постановке целей и выбору стратегии чтения и аудирования, а также к самоконтролю хода и результатов учебной деятельности, а в дальнейшем и профессиональной.

Автор статьи надеется, что молодое поколение преподавателей иностранного языка в неязыковых вузах заинтересуется работами исследователей, чьи имена упомянуты в предполагаемом ниже списке литературы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Абрамова Е. В.* Трудности понимания на слух кратких интернет-сообщений на английском языке со зрительной опорой (неязыковой вуз) // Модернизация системы подготовки по иностранному языку в неязыковом вузе. – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2012. – С. 127–137. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 12 (645). Сер. Педагогические науки).
2. *Абрамова Е. В.* Влияние визуальных опор на понимание англоязычных интернет-сообщений на слух (неязыковой вуз) // Актуальные вопросы теории и методики преподавания иностранных языков. – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2012. – С. 9–18. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 3 (636). Сер. Педагогические науки).
3. *Багрова А. Н.* Проблемы использования ТСО на базе ЭВМ в курсе иностранного языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1990. – 22 с.

¹ Мы считаем нецелесообразным и читать, и слушать тот же самый текст, так как это не соответствует тому, что профессионалы делают в реальной жизни (за исключением следователей).

4. *Базанова Е. М.* Стратегия обучения самостоятельной работе с терминологией в магистратуре неязыкового вуза // Актуальные вопросы формирования профессиональной коммуникативной компетенции. – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – С. 116–127. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 3 (609). Серия Педагогические науки).
5. *Берман И. М.* Проблемы пассивной грамматики (на материале английского языка) : дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1966. – 751 с.
6. *Богданова Е. Г.* Обучение аудированию на начальном этапе интенсивного курса (исследование учебных функций визуальных опор) : дис. ... канд. пед. наук – М., 1984. – 268 с.
7. *Девина Л. И.* Использование технологии графического представления информации при обучении будущих юристов иностранному языку (английскому) // Иностранный язык как компонент профессиональной подготовки в неязыковом вузе. – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2013. – С. 133–144. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 12 (672). Серия Педагогические науки).
8. *Долматовская Е. Ю.* Методика обучения терминологии по специальности в неязыковом вузе (англ. яз.) : дис. ... канд. пед. наук. – М., 1976. – 251 с.
9. *Евдокимова М. Г.* Проблемы использования языковых игр в работе над рецептивной лексикой (англ. яз., неяз. вуз) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1992. – 25 с.
10. *Жинкин Н. И.* Механизмы речи. – М. : АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
11. *Каменская О. Л.* Текст и коммуникация. – М. : Высшая школа, 1990. – 151 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., 1975. – 34 с.
13. *Марьясова Р. И.* Методика обучения студентов неязыкового вуза оперированию терминологической лексикой при чтении текстов по специальности (с применением обучающих программ) : дис. ... канд. пед. наук. – М., 1985. – 416 с.
14. *Мельникова О. А.* Соотношение устных и письменных форм работы при обучении аудированию и чтению в языковом вузе (английский язык) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1982. – 22 с.
15. *Мохова О. Л.* Дифференцированное обучение профессионально ориентированному чтению (английский язык, неязыковой вуз) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2012. – 25 с.
16. *Павлова И. П.* Обучающие программы в самостоятельной работе студентов по иностранному языку : дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1992. – 438 с.
17. *Павлова И. П.* Об одном из способов управления процессом формирования навыков и умений чтения при обучении иностранному языку

- в неязыковом вузе // Психолого-педагогические и методические проблемы управления качеством языковой подготовки в неязыковом вузе. – М. : МГЛУ, 2004. – С. 93–102. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 497. Серия Лингводидактика).
18. Павлова И. П. О составе и содержании учебно-методического комплекса по иностранному языку для вуза // Разноуровневая подготовка по иностранному языку в вузах неязыковых специальностей. – М. : Рема, 2006. – С. 182–189. – (Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та; вып. 509. Сер. Лингводидактика).
 19. Перфилова Г. В. Методика обучения строевым словам для чтения научно-технической литературы в неязыковом вузе (немецкий язык) : дис. ... канд. пед. наук. – М., 1977. – 321 с.
 20. Смольянинова Р. Н. Формирование информационно-коммуникативной культуры учащихся старших классов в процессе обучения чтению научных текстов с невербальными компонентами (на материале английского языка) : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009. – 227 с.
 21. Стеблянко Э. А. Методика оценки языковой трудности учебных текстов на иностранном языке (английском языке) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1977. – 22 с.
 22. Стороженко В. А. Использование письменных работ для повышения эффективности обучения чтению на иностранном языке в неязыковом вузе (английский язык) : дис. ... канд. пед. наук. – М., 1985. – 305 с.
 23. Фельснер И. В. Методика усвоения лексики для чтения на первом курсе неязыкового вуза (английский язык) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1987. – 26 с.
 24. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: уч.-метод. пособие для вузов. – М. : Высшая школа, – 1987. – 207 с.
 25. Цветкова З. М., Ноткина Г. И. Что нужно знать для перевода с английского. – М. : Центриздат, 1932 – 22 с.
 26. Шендерова Р. Л. Обучение чтению научно-технической литературы с опорой на алгоритмы «распознавания» (англ. яз, неязык. вуз) : дис. ... канд. пед. наук. – М., 1976. – 231 с.
 27. Яроцкая Л. В. Экспериментальное исследование учебной ценности алгоритмов при обучении пассивной грамматике : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1993. – 20 с.
 28. Carter R., MacCarthy M. Cambridge grammar of English. A Comprehensive Guide: Spoken and Written English Grammar and Usage. – Cambridge : CUP, 2006. – 973 p.
 29. Rivers W. Linguistic and Psychological Factors in Speech Perception // The Psychology of Second Language Learning. – Cambr.: CUP, 1971. – P. 123–134.

УДК 371

Е. М. Базанова

канд. пед. наук, директор центра языковой подготовки и тестирования
Московского физико-технического института (государственный университет),
доц. каф. иностранных языков; e-mail: e.m.bazanova@gmail.com

МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье предпринята попытка обосновать эффективность использования виртуальной обучающей среды для формирования умений академического письма в рамках международных образовательных программ. Активное участие российских ученых в научных обменах информацией должно способствовать работе образовательных учреждений высшего профессионального образования и научно-исследовательских организаций.

Ключевые слова: международная кооперация; массовое онлайн-образование; академическое письмо; академическая грамотность; критическое мышление; интернет-технологии; виртуальная обучающая среда; магистратура.

Bazanova E. M.

PhD in Education, Director of MIPT Language Training and Testing Centre
Associate Professor of the Foreign Languages Department at Moscow Institute
of Physics and Technology (MIPT); e-mail: e.m.bazanova@gmail.com

INTERNATIONAL EDUCATIONAL PROGRAMS IN THE SYSTEM OF E-LEARNING

This article attempts to prove the effectiveness of the use of e-learning for teaching academic writing in the framework of international educational programs. The world academic community requires active participation of Russian scientists in scientific information exchange, and one of the requirements of the effective work of higher education institutions and research organizations is to increase the citation index.

Key words: international cooperation; MOOC; academic writing; academic literacy; critical thinking; Internet technologies; Virtual Learning Environment; master's level.

Современный университет мирового уровня немыслим без интенсивного международного сотрудничества и интеграции в глобальное образовательное и научно-исследовательское пространство. В этой связи, развитие двусторонних и многосторонних международных связей, образовательных и научных проектов, в том числе образовательных интернет-проектов, принадлежит к числу приоритетных задач

подавляющего большинства вузов в России. Однако тема международных образовательных программ представляет интерес не только для российских вузов. Это отражает взаимную заинтересованность образовательных структур – российских и зарубежных, причем двигателем в этом вопросе является осознание зарубежными вузами того факта, что сегодня нужно оперировать знаниями на глобальном образовательном рынке, а не на своем местном, ограниченном территорией США или Западной Европы. Это становится особенно актуально в последнее время, когда Россия наравне с Китаем и Индией превращается в серьезного партнера на мировой арене. Вместе с тем для всех участников процесса интересны именно международные программы, хотя они и влекут за собой значительную подготовку в области технического обеспечения.

Основой международной кооперации служит дистанционное образование, поскольку через интеграцию национальных образовательных систем оно создает единое мировое образовательное пространство. В свою очередь, это:

- обеспечивает обмен международным опытом и национальными традициями обучения;
- предполагает экспорт образовательных услуг университета, что укрепляет и расширяет позиции каждого университета в международном образовательном пространстве;
- создает поликультурную среду для усвоения учебного материала;
- открывает широкий международный доступ к лучшим мировым образовательным ресурсам и служит источником инновационных методик и технологий для российской системы образования, а также знаний международного контекста «из первых рук»;
- пополняет межуниверситетский банк онлайн-ресурсов и за счет этого снижает стоимость обучения;
- существенно увеличивает возможности традиционного образования за счет формирования образовательной информационной среды, в которой студенты / слушатели самостоятельно или под руководством преподавателя могут изучать учебный материал;
- позволяет создать уникальные образовательные программы за счет комбинирования курсов, предоставляемых образовательными учреждениями, в том числе различных стран.

Дистанционное образование – продукт эпохи развитых интернет-технологий, которые сделали возможным получение образования в иностранном вузе, не покидая пределов России. Вместе с тем дистанционное обучение в большинстве случаев понимается в отечественном образовании достаточно узко – как вспомогательный инструмент к традиционному учебному процессу. Мировая же практика довольно успешно вырабатывает и применяет новые педагогические подходы, основанные на новой методологии построения учебного процесса, на использовании электронных технологий, которые имеют целый ряд преимуществ, среди которых можно отметить следующие:

- обучение в индивидуальном темпе – скорость изучения устанавливается самим студентом в зависимости от его психологических особенностей, мыслительной деятельности и личных потребностей;
- свободу и гибкость – студент может самостоятельно планировать время, место и продолжительность занятий в зависимости от обстоятельств;
- независимость от географического положения и времени позволяет студенту не ограничивать себя в удовлетворении своих образовательных потребностях;
- мобильность – эффективная реализация обратной связи между преподавателем и студентом является одним из основных требований и оснований успешности процесса обучения;
- технологичность – использование в образовательном процессе новейших достижений информационных и телекоммуникационных технологий.

Примером успешного построения учебного процесса в системе массового онлайн-образования является проект COURSERA¹, основанный в 2012 г. профессорами информатики Стэнфордского университета Эндрю Ыном (Andrew Ng) и Дафной Коллер (Daphne Koller). На ноябрь 2014 г. в COURSERA зарегистрировано более 10 млн пользователей и 869 курсов от 114 образовательных учреждений, в числе которых Московский физико-технический институт (государственный университет).

Основной идеей методики современных систем дистанционного образования является создание виртуальной обучающей среды

¹ COURSERA <https://www.coursera.org/>

(Virtual Learning Environment), включающей интернет-ориентированные устройства и Web-технологии, которые делают возможным доступ к образовательным услугам, базирующимся на единой технологической платформе¹, которая:

- позволяет адаптировать программу обучения под особенности конкретного образовательного проекта, разработать дополнительные модули обучения и интегрировать их с другими модулями;
- ориентируется на коллаборативные технологии обучения, позволяющие организовать процесс обучения в активной форме для совместного решения учебных задач и обмена знаниями;
- предоставляет широкие возможности для коммуникации: обмен файлами любых форматов, рассылка, форум, чат, возможность рецензирования работы студентов, внутренняя почта и др.;
- дает полную информацию о работе студентов (активность, время и содержание учебной работы);
- соответствует разработанным стандартам и предоставляет возможность вносить изменения без тотального перепрограммирования;
- обеспечивает возможность работы людям разного образовательного уровня, разных физических возможностей, разных культур.

Обучение академическому письму занимает на Западе центральное место в комплексе других дисциплин, направленных на развитие академической грамотности, которая включает, по определению австралийского ученого Билла Грина [4], три аспекта:

- 1) операционную грамотность – языковую (особенно письменную) компетентность;
- 2) культурную грамотность – понимание дискурса или культуры: умение осуществлять коммуникацию на языке специфической группы людей или предмета (например, научный язык экономики и т. д.);
- 3) критическую грамотность – понимание того, как создается и интерпретируется знание (например, умение понять, что подразумевает автор научной статьи).

¹ К наиболее распространенным технологическим платформам относятся *Edmodo* [<https://www.edmodo.com/>], *Schoology* [<https://www.schoology.com/home.php>], *Collaborize Classroom* [<http://www.collaborizeclassroom.com/>].

Следовательно, развитие академической грамотности подразумевает формирование в рамках высшего / вузовского образования таких академических навыков и умений, как:

- академическое чтение (Academic Reading) – умение находить, оценивать информацию и анализировать прочитанное;
- академическое аудирование (Academic Listening) – умение слушать доклады, выступления и лекции, выделяя основные мысли;
- академическая речь (Academic Speaking) – умение строить выступление, последовательно и убедительно излагать мысль;
- академическое письмо (Academic Writing) – умение формулировать и обосновывать собственные мысли, строить гипотезы, делать выводы, организовывать и структурировать текст [4].

Вышеперечисленные навыки и умения составляют основу умений академической грамотности, и их формирование считается институциональной обязанностью (an institutional obligation) университетов и колледжей [5], при этом развитие навыков академического письма находится в центре внимания всех ведущих университетов мира, поскольку за время обучения в высшем учебном заведении студенты должны овладеть созданием таких академических текстов, как например: аннотация (annotation), аннотированная библиография (annotated bibliography), научная статья (scientific publication), диссертация (dissertation), доклад для выступления на конференции (conference report), мотивационное письмо (personal statement¹), отчет о научных исследованиях (research report). Понимание значимости вышеперечисленных видов письма для успешного существования в академической среде, как во время учебы в университете, так и после его окончания, приводит к необходимости создания курса академического письма, который способен научить студентов генерировать собственные идеи, логически организовывать их, структурировать текст, обосновывать каждую составляющую гипотезы (или аспект) и выстраивать текст связно, ясно и адресно [3]. Возникают справедливые вопросы: зачем нужно привлекать зарубежных специалистов к созданию подобного курса для обучения российских студентов? Почему нельзя перенять опыт и разработать собственные аналогичные материалы? Необходимость использования международного опыта в сфере обуче-

¹ Personal statement (англ.) – небольшое эссе с кратким описанием цели поступления в университет.

ния академическому письму обусловлена тем, что в настоящее время российское образование проходит сложный период реформирования, а также неразвитостью специализированных форм обучения науке в российских вузах – в отличие от западных университетов, где система воспроизводства академической культуры уже вполне сложилась [2]. Иными словами, обучение академическому письму является для российской высшей школы своеобразной Terra Incognita.

Одним из примеров международной образовательной программы может служить онлайн-курс по академическому письму, созданный на базе Центра языковой подготовки и тестирования Московского физико-технического института (государственного университета). Курс разработан на платформе Schoology и предназначен для студентов магистратуры.

Основная цель курса – развить академическую коммуникативную компетенцию, а также умения исследовательской деятельности и самостоятельного, критического и аналитического мышления. Достижение данной цели неразрывно связано с развитием у студентов общей академической грамотности, атрибутами которой являются способность к автономному обучению и осознание себя частью мирового академического сообщества [6].

Виртуальная образовательная среда, основанная на применении интернет-технологий, обеспечивает идеальные условия для обучения магистрантов академическому письму за счет их погружения в академический контекст, созданный с помощью таких элементов среды, как:

- **Wiki**¹ – веб-приложение, позволяющее создать документ несколькими пользователями сразу, а также добавлять, расширять и изменять содержание.
- **Аутентичные интернет-ресурсы** – подкасты, презентации, лекции, информационные статьи по академическому письму на сайтах британских и американских университетов. Использование аутентичных интернет-ресурсов имеет значительные преимущества по

¹ Wiki – веб-сайт, структуру и содержимое которого пользователи могут самостоятельно изменять с помощью инструментов, предоставляемых самим сайтом. Форматирование текста и вставка различных объектов в текст производится с использованием вики-разметки. На базе этой технологии построена Википедия (<https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D0%B8%D0%BA%D0%B8>).

сравнению с разработкой вузом собственных учебных материалов. Во-первых, с научными сообществами невозможно конкурировать в плане создания текстового материала. Во-вторых, база данных научных и академических организаций постоянно пополняется всё новыми и новыми материалами, релевантными для исследовательской деятельности магистрантов.

- **Анкета** – один из способов обследования, который может быть полезен при оценивании и стимулировании обучения в дистанционных курсах.

- **Динамичный онлайн-словарь терминологической лексики** по различным направлениям магистерской подготовки – ресурс, постоянно пополняемый всеми участниками учебного процесса.

- **Задание**, содержащее задачу, которую ставит перед магистрантами тьютор, например написание академического эссе на определенную тему. Решение этой задачи магистрант должен предъявить в электронном виде (в любом формате, например: .doc; .pdf; .txt и т. п.). Здесь важно отметить, что дистанционное обучение – это не перенос учебного процесса в электронную форму, а особая форма организации учебного процесса в виртуальной обучающей среде, одним из главных понятий которой является понятие «flipped learning» («перевернутое обучение»). Суть «перевернутого» обучения заключается в перестановке ключевых составляющих учебного процесса на основе активного использования виртуальной обучающей среды. «Перевернутый» учебный процесс начинается с постановки проблемной задачи, для решения которой студент должен самостоятельно ознакомиться с материалом (аудио- или видео-: вербальный или изобразительный), размещенным в виртуальной среде. Работа студента осуществляется самостоятельно, в том числе и самоконтроль. После самостоятельного изучения материала, студент готов к общению с тьютором либо в форме переписки, либо конференцсвязи, при этом тьютор совместно со студентами анализирует найденные ими решения и предлагает новые задачи.

- **Онлайн-опрос**¹ – способ мгновенного выявления у студентов общего мнения (обратная связь) в результате совместного

¹ Мировым лидером в области проведения интернет-опросов и онлайн-исследований является компания «SurveyMonkey» (<https://surveymonkey.com/>), базовые услуги которой предоставляются бесплатно для всех пользователей Интернета.

исследования проблемы или в ходе поиска способа решения поставленной тьютером задачи.

- **Урок** (лекция) – набор веб-страниц, каждая из которой обычно заканчивается заданием, с помощью которого проверяется может ли студент на практике применить полученные знания. В зависимости от правильности решения студент переходит на следующую страницу или возвращается на предыдущую для повторного анализа предложенного материала.

- **Форум** – раздел (веб-страница сайта) на общей образовательной платформе (в нашем случае *Schoology*), позволяющий всем участникам учебного процесса обмениваться мнениями, критически оценивать написанные другими студентами тексты, анализировать тексты-образцы (используя чеклист или без него), оставлять комментарии относительно изученного материала, выполнять задания, требующие коллективного участия.

- **Электронная библиотека** – база данных, формирующаяся как из источников открытого доступа, так и подписных полнотекстовых баз данных. Студенты осуществляют поиск в библиотеке и получают ресурсы в онлайн-режиме на свои персональные компьютеры. Еще одна функция, выполняемая электронной библиотекой помимо доступа к полнотекстовым базам данных, – это *развитие у студентов таких необходимых академических навыков*, как поиск и оценка информации, работа с первоисточниками¹, составление аннотированных библиографий.

- **Сетевые средства записи, редактирования и просмотра лекции** (Lecture Capture System²) – технология, позволяющая в реальном режиме времени записать лекцию или установочный семинар (вместо написания методических рекомендаций к курсу), объединить

¹ Магистранты обычно лучше подготовлены к дистанционному образованию, однако к ним предъявляются более строгие требования прежде всего с точки зрения объема литературы и качества работы с первоисточниками. Если, к примеру, для выполнения бакалаврской контрольной работы студентам обычно требуется найти и изучить не менее пяти относящихся к делу источников дополнительной литературы и написать 2–3 страницы текста, редко 5–6, то магистрантам нужно найти и изучить не менее 8–12 журнальных статей по теме каждой контрольной работы и написать от 10 до 20 страниц текста.

² Более подробно ознакомиться с данной технологией можно на официальном сайте компании «ECHO Active Learning» (<http://echo360.com/>).

видео с PowerPoint слайдами, пояснениями тьютора, дополнительными материалами и сделать эти материалы доступными на электронной платформе курса в онлайн-режиме (*streaming video*). Студенты имеют возможность «пролистать» материал и затем вернуться к наиболее сложным вопросам, загрузить и просмотреть фрагменты лекции или семинара на любом электронном носителе (iPad, iPhone, Android и т. п.), прослушать аудиозапись в формате mp3 или посредством электронной почты задать вопросы тьютору. В последующем материал лекции или семинара может быть отредактирован тьютером или дополнен ответами на вопросы, заданными студентами в процессе обсуждения.

• **Средства синхронной коммуникации** – WebEx¹, Skype², позволяющие в интерактивном режиме совместно использовать экран для демонстрации результатов работы, проведения онлайн-презентаций и онлайн-консультаций.

В заключение подчеркнем, что значимость проблемы трансляции академической культуры связана с процессами массовизации образования и развитием новой медийной инфраструктуры, посредством которой происходит интеграция российского высшего образования и науки в мировое академическое сообщество. Однако происходящий сегодня переход к обучению по новым образовательным стандартам [1], предполагающим специализированные курсы, направленные на обучение академическому письму, делает обсуждение этой проблематики еще более насущным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Базанова Е. М. Общие требования ФГСО ВПО к магистерской подготовке и содержанию языкового образования // Научно-методические основы формирования инновационной системы языковой подготовки в неязыковом вузе. – М. : ФГБОУ МГЛУ. – С. 62–69. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 12 (698). Серия Педагогические науки).
2. Высшее образование в России. – 2011. – №7. – С. 120–122 [Электронный ресурс]. – URL : <http://vovr.ru/upload/Acadwritingintroduction7-11.pdf>
3. Высшее образование в России. – 2013. – № 3. – С. 138 [Электронный ресурс]. – URL : <http://cyberleninka.ru/article/n/akademicheskoe-pismo-na-puti-k-kontseptualnomu-edinstvu>

¹ WebEx (<http://www.webex.com/>).

² Skype (<http://www.skype.com/ru/>).

4. *Короткина И. Б.* Возможности использования зарубежного опыта развития академических языковых навыков в российском образовании // Вестник МГОУ. – № 3. – М. : Изд-во МГОУ, 2009. – С. 82–83. – (Сер. Лингвистика).
5. Academic Literacy: a Statement of Competences Expected of Students Entering California Public Colleges and Universities. – URL : <http://www.universityofcalifornia.edu/senate/reports/acadlit.pdf>
6. *Leki I.* Writing, Literacy and Applied Linguistics // Annual Review of Applied Linguistics. – 2000. – Vol. 20. – P. 99–115.

УДК 378:81(045)

Г. А. Дубинина

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

К ВОПРОСУ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ПОДГОТОВКИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматривается вопрос междисциплинарного взаимодействия языковых кафедр и спецкафедр, направленного на реализацию профессиональной подготовки выпускников Финансового университета при Правительстве РФ.

Ключевые слова: обучение иностранному языку в неязыковом вузе; профессиональная ориентация обучения; технологии обучения.

Dubinina G. A.

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

REGARDING PROVISION OF PROFESSIONAL ORIENTATION IN FOREIGN LANGUAGE TRAINING

The article examines the matter of interdisciplinary interaction between language departments and specialized departments, which is aimed at providing the graduates of the Financial University under the Government of the Russian Federation with professionally oriented foreign language training.

Key words: foreign language training in non-linguistics universities; professional orientation in teaching a foreign language; technologies of teaching.

Требование обеспечения профессиональной ориентации подготовки по иностранному языку (ИЯ) в условиях нелингвистического вуза предполагает обязательное регулярное сотрудничество языковых и спецкафедр в процессе подготовки выпускников, способных к иноязычному профессиональному общению.

В этой связи междисциплинарный подход к формированию коммуникативных компетенций выпускников вуза И. И. Халеева называет «краеугольным камнем лингвистической подготовки будущих специалистов»¹. «Применительно к обучению иностранным языкам

¹ Халеева И. И. Лингвистическое образование в Российской Федерации в условиях устойчивого развития: эколого-социальный подход. – М. : МГЛУ, 2013. – 31 с.

междисциплинарный подход означает прежде всего взаимосвязанное и согласованное формирование коммуникативной (лингвистической) и профессиональной компетенций, что способствует повышению эффективности учебного процесса в ходе профессиональной подготовки специалистов нелингвистического профиля»¹.

В статье представлен опыт в осуществлении взаимодействия кафедры «Иностранные языки-2» со спецкафедрами как в процессе подготовки выпускников Финансового университета при Правительстве РФ (Финуниверситета), так и в период повышения их квалификации.

На базе междисциплинарного подхода в обучении иностранным языкам в Финуниверситете были проведены следующие мероприятия:

- созданы факультеты с преподаванием ряда или всех дисциплин на иностранном языке;
- организован семинар в рамках Института повышения квалификации преподавателей Финуниверситета (далее ИПКП) «Методология и методика преподавания учебных дисциплин на иностранном языке» (английский);
- созданы учебные материалы для изучения дисциплин, связанных с употреблением специальной терминологии на иностранном языке («Мировая экономика и международный бизнес», «Мировые финансы», «Международные валютно-кредитные отношения», «Международное право» и др.);
- внедрены в учебный процесс по овладению иностранным языком методические приемы, реализующие профессиональную направленность обучения (кейс-анализ, деловые игры, профессионально ориентированные ролевые игры, дискуссии) с использованием интернет-ресурсов.

В основу междисциплинарного подхода в подготовке выпускников положены единые цели кафедр вуза в формировании коммуникативной компетентности специалиста-профессионала. Основными характеристиками иноязычной подготовки при этом являются: профессиональная ориентация обучения ИЯ; ранняя профессионализация; интеграция; разноуровневая подготовка и преемственность.

Учебный процесс по иностранному языку как нельзя более подходит для профессиональной адаптации (приспособления) недавнего выпускника школы. Профессиональная подготовка специалистов

¹ [Там же, с. 29].

нелингвистического профиля по иностранному языку допускает использование материалов по профилю вуза уже на первом этапе обучения.

Ранняя профессионализация и специализация при обучении ИЯ является отличительной чертой организации преподавания английского языка в Финуниверситете. Обучение ИЯ на базе контекстного подхода осуществляется с первых занятий. Преподавание же многих специальных дисциплин начинается, когда изучение дисциплины «Иностранный язык» уже завершено (в 7 и 8 семестрах). В связи с этим студенты на занятиях по английскому языку получают некоторое опережающее представление о содержании базовых дисциплин вуза («Финансовый менеджмент», «Инвестиции», «Финансовый анализ», «Ценные бумаги и финансовый мониторинг», «Банковское дело» и пр.). С первых занятий по ИЯ из иноязычных текстов студенты получают общее представление о предмете специальности и ряде понятий и терминов, касающихся этих дисциплин. При этом отбор учебных материалов и написание комментариев к ним осуществляется в сотрудничестве с профилирующими кафедрами. Естественно, осуществляя профессионализацию обучения, преподаватель иностранного языка должен обладать и предметной компетенцией, достаточной для обсуждения на иностранном языке отдельных профессиональных вопросов, для оценки пригодности отбираемых материалов для учебного процесса по иностранному языку и их значимости для конкретной дисциплины. В случае необходимости преподаватель иностранного языка консультируется со специалистами базовой дисциплины.

В ходе преподавания ИЯ осуществляется интеграция иностранного языка с профессиональной информацией, что влияет на способы ее усвоения, требует интерактивных методов обучения. Таким образом, в процессе преподавания ИЯ интегрируются два направления: лингвистическое и профессиональное.

Деятельность преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе осложняется тем, что он должен хорошо ориентироваться во всем многообразии направлений и специализаций, по которым данный вуз ведет многоступенчатую профессиональную подготовку. Производственная необходимость часто требует ротации преподавателей, они преподают на факультетах Финуниверситета то будущим финансовым аналитикам, то банковским работникам, то бухгалтерам,

то социологам и т. д. Возможность регулярного консультирования со специалистами на всех этапах (бакалавриат, магистратура, аспирантура) играет большую роль в решении этой проблемы.

Одновременно и специалист должен совершенствовать уровень владения ИЯ. С этой целью в Финуниверситете организован семинар «Методология и методика преподавания учебных дисциплин на иностранном языке», который предназначен для профессорско-преподавательского состава Финуниверситета. Выпускники данного курса обучения овладевают английским языком на уровне, который позволяет им читать лекции и вести семинары на факультетах университета с преподаванием всех дисциплин на английском языке [5].

Учебно-методическое обеспечение дисциплин «Иностранный язык», «Деловой иностранный язык» и других специальных курсов обучения иностранному языку (по выбору студентов) разрабатывается в Финансуниверситете на основе междисциплинарного взаимодействия.

Стремление обеспечить профессиональную ориентацию подготовки студентов по иностранному языку потребовало разработки такого базового учебника, в котором были бы учтены как отечественный, так и зарубежный опыт взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности, а также принципы профессиональной лингводидактики изучения ИЯ в нелингвистическом вузе. Коллективом преподавателей кафедры «Иностранные языки-2» Финуниверситета создана серия учебников «Английский язык: экономика и финансы», предназначенных для студентов финансово-экономического профиля [6–9].

В учебнике широко представлены задачи формирования у обучающихся иностранный язык умений использования его в профессиональной деятельности. В ходе занятий с применением кейс-анализа, деловой и профессионально ориентированной ролевой игры студент осваивает сразу два типа явлений – содержание предметной области и иноязычную деятельность. Н. В. Громыко называет это явление своеобразной «машиной по удвоению производительности труда в рамках того же самого учебного времени», отмечая, что «метапредметный подход в образовании и соответственно метапредметные образовательные технологии помогают решить проблему разобщенности, расколотости, оторванности друг от друга разных научных дисциплин и, как следствие, учебных предметов» [2].

Для того чтобы обеспечить тесное взаимопроникновение (интеграцию) содержания дисциплины «Иностранный язык» и базовых дисциплин профиля подготовки выпускников вуза, необходимо было найти для дисциплины ИЯ точки пересечения задач, проблем, принципов с дисциплинами: «Микроэкономика», «Макроэкономика», «Бухгалтерский учет, анализ и аудит», «Деньги, кредит, банки», «Международные валютно-кредитные отношения», «Финансовый менеджмент», «Региональная экономика», «Статистика», «Финансы», «Экономика организаций» и др.

Написанию материалов обязательно должно предшествовать тщательное изучение государственных стандартов (как по спецдисциплинам, так и по ИЯ), рабочих программ и учебных планов по этим дисциплинам. Созданные учебные пособия, обязательно должны пройти апробацию в учебном процессе и получить гриф УМО по образованию. Только в этом случае можно обеспечить профессиональную ориентацию языковой подготовки на всех этапах обучения ИЯ в нелингвистическом вузе.

Такой системный подход нашел отражение в реализуемой в Финансовом университете рабочей программе дисциплины «Иностранный язык» для направления 080100.62 – «Экономика», разработанной на основе межпредметных связей и межкафедральных взаимодействий. Учебные пособия по ИЯ, применяемые в процессе обучения бакалавров 1–3 годов обучения в Финансовом университете, имеют одинаковую структуру, преемственность, общие интеграционные характеристики и направлены на социализацию и на реализацию профессиональной подготовки выпускников [10].

А. А. Вербицкий в своих трудах, посвященных контекстному обучению, анализирует трансформации базовых форм деятельности учащихся в вузе: от учебной деятельности академического типа (например, лекция, в ходе которой происходит передача и усвоение информации) к квазипрофессиональной деятельности (деловые и дидактические игры и др.) и, далее, к учебно-профессиональной деятельности (НИРС, практики, стажировки) [1].

В рамках данной статьи рассмотрим этап квазипрофессиональной деятельности. В ней особенно ярко проявляется межпредметное взаимодействие, но при этом требуется применение учебных технологий, активизирующих профессиональную деятельность обучающихся с использованием ИЯ. В учебной деятельности кафедры

«Иностранные языки-2» Финиуниверситета эта деятельность проявляется в анализе проблемных ситуаций (case-study), а также в ходе ролевой / деловой игры и применении других учебных технологий, которые позволяют трансформировать учебную деятельность студента по овладению ИЯ в квазипрофессиональную деятельность специалиста.

Следующая типология методических приемов активизации профессионально ориентированной деятельности по изучению ИЯ предлагается исследователем А. К. Крупченко:

- диалоговые технологии, которые обучают стратегиям, используемым в процессе общения для достижения запланированного коммуникативного результата;
- игровые технологии, которые помогают не только изображению коммуникативных актов от элементарных до сложных, но и формированию необходимых профессиональных качеств (различают ролевые и деловые игры);
- проектные технологии, которые предполагают решение определенной проблемы в результате самостоятельных действий студентов;
- компьютерные технологии, которые позволяют адаптировать новые информационные технологии к индивидуальным особенностям;
- интеграционные технологии, которые базируются на межпредметных связях и повышают общекультурный и научный потенциал подготовки специалиста [11].

Анализ проблемной деловой ситуации (case-study) как методический прием применяется в процессе профессионально ориентированного обучения иностранному языку в Финиуниверситете уже более 20 лет, он доказал эффективность данного методического приема, обретшего конкретную структуру выполнения [4].

Начало работы студентов с кейсом предполагает самостоятельное чтение ими опорного текста. Объем текста около 2 тыс. печатных знаков, он подобран на основе фактического материала из аутентичных источников с целью его последующего анализа на аудиторных занятиях. В каждой конкретной ситуации преподаватель учитывает при отборе текстового материала не только то, что текст должен быть актуальным, но и то, что его содержание характерно для ситуаций профессиональной деятельности учащихся, а также способно вызвать

дискуссию по проблеме. Подбирая опорный текст для кейс-анализа, мы стремимся к тому, чтобы данный текст соответствовал определенному этапу в рамках многоступенчатой профессиональной подготовки студентов. После обсуждения текста преподаватель предлагает студентам выполнить задания, направленные на развитие иноязычных речевых умений в условиях квазипрофессионального общения.

Неотъемлемым компонентом этой учебной деятельности является самостоятельная работа в условиях цифровой среды. Студенты самостоятельно во внеаудиторное время выполняют индивидуальные задания преподавателя, предполагающие дополнительный поиск информации, уточняющей содержание «опорного» текста и употребляемых в нем отдельных понятий и терминов (на материалах интернет-версий Британской радиовещательной корпорации Би-Би-Си, информационного агентства «Рейтер», британского журнала «Экономист» и др.) Цель этого этапа работы над кейсом – развивать у обучаемых аналитическое мышление, умение использовать в информационных целях киберпространство и вовлечь студентов в дискуссию, которая обязательно предшествует выработке совместного решения.

Задача заключительного этапа работы с кейсом – принять решение или составить рекомендации по разрешению обсуждаемой ситуации / проблемы. Задание по выработке решения дается после разностороннего анализа кейса и проведения на его основе деловой / ролевой игры. Решение проблемы конкретной ситуации принимается студентом или группой студентов и оформляется письменно в виде протокола, служебной записки или отчета [4].

Следует отметить, что изучение конкретной профессиональной или деловой ситуации в практике обучения ИЯ завершает ролевая игра (сюжетная линия которой основывается на проблематике кейса), которая имитирует телевизионный «круглый стол» / заседание независимого комитета или парламентской группы / пресс-конференцию и позволяет формировать междисциплинарные связи, так как принятое решение конкретной проблемы студенты излагают на иностранном языке [3].

Студенты участвуют в ежегодно организуемых в Финуниверситете научных конференциях и международных студенческих конгрессах с докладами на английском языке. Участие в этих мероприятиях позволяет студентам почувствовать уверенность в приобретенных ими не только профессиональных, но и в иноязычных умениях.

В Финуниверситете созданы условия для реализации профессионально ориентированного обучения английскому языку. Все аудитории оснащены системой дистанционного проецирования для демонстрации мультимедийных презентаций в системе Power Point и выхода в Интернет с целью трансляции передач зарубежных телевизионных каналов на английском языке в аудитории во время занятий. Финуниверситет располагает большим количеством компьютерных классов, которые используются для проведения всех видов тестирования по английскому языку. В медиатеке есть возможность получить доступ к электронным изданиям специализированных книг, газет и журналов, а также работать с мультимедийными курсами по деловому и финансовому английскому языку [12].

В условиях многоступенчатой системы профессиональной подготовки (бакалавриат → магистратура → аспирантура) выбор технологий обучения иностранному языку в Финуниверситете основывается на принципе ранней специализации в бакалавриате и на выделении двух составляющих в программе магистерской подготовки: образовательной и научно-исследовательской. Обучение иностранному языку в магистратуре и аспирантуре базируется на концепции преемственности ступеней обучения и позволяет постепенно на каждой ступени реализовать цели профессиональной подготовки. В магистратуре и аспирантуре взаимодействие преподавателя иностранного языка с преподавателями спецдисциплин становится более разнообразным в связи с более высоким уровнем профессиональной подготовки студентов.

Итак, сотрудничество преподавателей языковой и спецкафедр лингвистического вуза содействует решению общих задач подготовки профессионалов, способных использовать иностранный язык в профессиональном общении. Оно имеет большое значение для реализации профессиональной направленности обучения ИЯ на каждой последовательной ступени высшего образования. Данное сотрудничество позволяет языковым кафедрам:

- осуществлять в определенных пределах профессионализацию при изучении студентами ИЯ, начиная с первых дней обучения;
- соблюсти принцип преемственности в профессионально ориентированном обучении ИЯ на всех ступенях высшего образования;

- обеспечить профессиональную направленность обучения ИЯ соответствующим программным и учебно-методическим материалом;
- совершенствовать технологии обучения ИЯ, позволяющие формировать готовность выпускников лингвистического вуза к использованию ИЯ в их профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Вербицкий А. А.* Проблемы развития профессионального образования с позиций теории контекстного обучения // Инициативы XXI века. – М. : Институт бизнеса, психологии и управления (Химки), 2009 г. – № 1. – С. 37–40.
2. *Громыко Н. В.* Метапредметный подход в обучении [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.docme.ru/doc/38300/stat._ya-gromyko-n.v.-metapredmetnyj-podhod-v-obuchenii
3. *Дубинина Г. А.* Комплексное использование кейс-анализа, ролевой игры и мультимедийных технологий при обучении иностранному языку // Вопросы прикладной лингвистики. – М. : Российский университет дружбы народов, 2011. С. 26–32. – (Сб. науч. тр. Вып. 5.).
4. *Дубинина Г. А.* Технология применения кейс-анализа в подготовке по иностранному языку бакалавров // Инновационные подходы в обучении иностранным языкам. – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2010. – С. 81–90. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 12 (591). Сер. Педагогические науки).
5. *Дубинина Г. А.* Организация преподавания учебных дисциплин на иностранном языке // Научно-методические основы формирования инновационной системы языковой подготовки в неязыковом вузе. – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. – С. 158–165. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 12 (698). Сер. Педагогические науки).
6. *Дубинина Г. А., Драчинская И. Ф., Кондрахина Н. Г. Петрова О. Н.* Английский язык: экономика и финансы (Threshold). – Ч. 1. – М. : Финуниверситет, 2014. – 244 с.
7. *Дубинина Г. А., Драчинская И. Ф., Кондрахина Н. Г.* Английский язык: экономика и финансы (Overview). – Ч. 2. – М. : Финуниверситет, 2013. – 236 с.
8. *Дубинина Г. А., Драчинская И. Ф., Кондрахина Н. Г. Петрова О. Н.* Английский язык: экономика и финансы (Environment). – Ч. 3. – М. : Финуниверситет, 2013. – 224 с.
9. *Дубинина Г. А., Драчинская И. Ф., Кондрахина Н. Г. Петрова О. Н.* Английский язык: экономика и финансы (Majors). – Ч. 4. – М. : Финуниверситет, 2014. – 248 с.

10. *Звягинцева Е. П., Валиахметова Л. В.* Интегративно-развивающий подход в ходе иноязычной подготовки студентов вуза как один из перспективных векторов образовательного процесса // *Перспективы науки.* – 2014. – № 9 (60). – С. 33–36.
11. *Крупченко А. К.* Становление профессиональной лингводидактики как теоретико-методологическая проблема в профессиональном образовании : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2007. – 47 с.
12. *Староверова Н. П., Кондрахина Н. Г.* Особенности обучения финансово-му английскому языку на современном этапе // *Преподавание иностранных языков в условиях интернационализации образования: материалы Междунар. науч.-практич. конф. (Минск, 1–2 февраля 2013 г.).* – Минск : БГЭУ, 2013. – С. 158–159.

Сетевое электронное научное издание

Вестник МГЛУ. Выпуск 14 (725)
ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор *Н. Г. Павлова*
Компьютерная верстка *Ю. Л. Герасимовой*
Дизайн обложки *А. Г. Проскурякова*

ФГБОУ ВПО МГЛУ

Подписано в печать 03.06.2015 г.
Объем 11,8 п. л. Формат 60х90/16
Заказ № 1311

Адрес редакции:
119034, Москва, ул. Остоженка, 38
Тел.: (499) 245 33 23
E-mail: ipk-mglu@rambler.ru

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