

Министерство образования и науки  
Российской Федерации

Федеральное государственное автономное образовательное  
учреждение дополнительного профессионального образования  
«Академия повышения квалификации и профессиональной  
переподготовки работников образования»  
(ФГАОУ АПК и ППРО)

*Серия «Профессиональная лингводидактика»*

**А.К. Крупченко  
А.Н. Кузнецов**

# **ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ**

*Монография*



Москва  
2015

**УДК 378**  
**ББК 74.58+74.268.1**

**Крупченко А.К., Кузнецов А.Н.**

Основы профессиональной лингводидактики: Монография. – М.: АПКиППРО, 2015. – 232 с. – (Серия «Профессиональная лингводидактика»).

**Р е ц е н з е н т ы:**

**В.И. Блинов**, руководитель центра профессионального образования Федерального института развития образования, доктор пед. наук, профессор

**Г.А. Краснощекова**, зав. кафедрой иностранных языков Южного федерального университета, доктор пед. наук, профессор

**Г.И. Воронина**, директор Международного агентства по образовательному и проектному менеджменту, доктор пед. наук, профессор

**А.И. Савостьянов**, профессор кафедры педагогики и психологии Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, доктор пед. наук, профессор

*Рекомендовано к изданию Ученым Советом ФГАОУ АПКиППРО,  
протокол № 23 от 30 апреля 2015 г.*

*Рекомендовано к изданию Научно-редакционным Советом  
Ассоциации преподавателей иностранных языков  
нелингвистических вузов, протокол № 9 от 23 апреля 2015 г.*

**ISBN 978-5-8429-1357-2**

Работа посвящена актуальной и активно развивающейся в настоящее время инновационной концепции профессиональной лингводидактики. Подробно рассмотрен ее генезис, а также представлена авторская концепция номенклатуры основополагающих и вспомогательных принципов профессиональной лингводидактики как ее теоретической основы, обеспечивающей успешность практической реализации иноязычного профессионального образования.

Монография предназначена для педагогов-исследователей и практиков, аспирантов, студентов педагогических вузов, слушателей курсов повышения квалификации, интересующихся проблемами профессионально ориентированной подготовки по иностранным языкам в вузах.

**ББК 74.58+74.268.1**

**ISBN 978-5-8429-1357-2**

© Крупченко А.К., Кузнецов А.Н., 2015  
© АПКиППРО, 2015

# СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ .....	5
ВВЕДЕНИЕ .....	8
<b>ГЛАВА 1. Генезис и статус профессиональной лингводидактики .....</b>	<b>10</b>
1.1. Теоретические проблемы становления профессиональной лингводидактики .....	10
1.2. Предмет профессиональной лингводидактики .....	24
1.3. Междисциплинарность профессиональной лингводидактики.....	32
1.4. Объект и предмет профессиональной лингводидактики .....	39
1.5. Закономерности профессиональной лингводидактики.....	42
1.6. Понятие принципов профессиональной лингводидактики .....	45
<b>ГЛАВА 2. основополагающие принципы профессиональной лингводидактики .....</b>	<b>47</b>
2.1. Принцип учета требований социально-профессиональной среды .....	47
2.2. Принцип учета требований компетентностного подхода .....	61
2.3. Принцип интернационализации .....	67
2.4. Принцип интегративности (имплицитности) .....	78
2.5. Принцип междисциплинарности .....	88
2.6. Принцип комплексного формирования профессиональной иноязычной компетентности .....	96
2.7. Принцип формирования ориентированности и мотивированности к предстоящей профессиональной деятельности .....	100
2.8. Принцип иноязычной профессионализации и опережающего профессионального развития .....	104
2.9. Принцип двойной детерминации содержания подготовки .....	108
2.10. Принцип функциональности профессиональной иноязычной подготовки .....	112
2.11. Принцип моделирования квазипрофессиональной деятельности .....	115
2.12. Принцип учета индивидуальных траекторий профессионального развития (антропоцентричности) .....	117

<b>ГЛАВА 3. Вспомогательные принципы профессиональной лингводидактики .....</b>	<b>126</b>
3.1. Принцип межкультурности/кросскультурности .....	126
3.2. Принцип учета возрастных особенностей учащихся .....	147
3.3. Принцип формирования учебной автономности .....	149
3.4. Принцип проблемности обучения .....	156
3.5. Принцип вариативности содержания и технологий обучения .....	159
3.6. Принцип модульности подготовки .....	161
3.7. Принцип непрерывности языковой подготовки .....	163
3.8. Принцип активной коммуникативности .....	167
3.9. Принцип многоуровневости подготовки в условиях диверсификации учебного процесса в вузе .....	169
3.10. Принцип оригинальности и аутентичности материалов и видов деятельности .....	180
3.11. Принцип целостности педагогического процесса .....	181
3.12. Принцип интерактивности .....	185
3.13. Принцип селективности и элективности .....	187
3.14. Принцип взаимосвязанного развития речевых умений .....	190
3.15. Принцип адекватности учебных материалов .....	194
3.16. Принцип сочетания демократического и авторитарного подходов к организации учебного процесса .....	198
3.17. Учет требований к профессиональной компетентности преподавателя .....	202
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....</b>	<b>220</b>
<b>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ .....</b>	<b>231</b>

**А.М. Новикову –  
Учителю,  
Ученому-гуманисту,  
Вдохновителю  
Посвящается**

## **ПРЕДИСЛОВИЕ**

В основу монографии положены результаты становления и развития научной школы «Профессиональная лингводидактика», полученные в ходе многолетних исследований, проводимых в России и за рубежом. Они прошли широкую и разнообразную апробацию в форме подготовки и защиты докторских и кандидатских диссертаций, выступлений на научных форумах, публикаций в ведущих рецензируемых журналах, выполнения научно-исследовательских грантов, проведение курсов повышения квалификации преподавателей и чтения лекций студентам педагогических специальностей в нашей стране и за рубежом. Основные результаты исследований, проводящихся в рамках деятельности данной научной школы, на сегодняшний день уже отражены в более чем 300 публикациях, в том числе в почти 20 монографиях и специализированных тематических сборниках научных трудов.

Научно обоснованная отрасль педагогики – профессиональная лингводидактика, объединяющая ученых, аспирантов и педагогов – исследователей Южного федерального и Северного Арктического университетов, представителей научно-профессионального сообщества от Калининграда до Камчатки и Владивостока, а также ближнего (Беларусь и Украина) и дальнего Зарубежья (Великобритания, Германия, Италия, Китай, Нидерланды, Сингапур, США, Тайвань, Тайланд и др.) привлекает все новые поколения исследователей, которые нацелены на возникновение новых школ и уже демонстрируют свои конкурентные возможности.

Важной площадкой для апробации и популяризации идей профессиональной лингводидактики следует считать ежегодную международную конференцию, посвященную аксиологии профессионально ориентированной иноязычной подготовки. Конференция успешно проводилась кафедрой иностранных языков и культуроведения АПКИППРО с 2012 года при активном и заинтересованном участии сотен специалистов – руководителей, преподавателей и ведущих методистов системы начального, среднего и высшего профессионального образования.

В ходе регулярно проводимых кафедрой иностранных языков и культуроведения АПКИППРО семинаров и вебинаров под эгидой Ассоциации преподавателей иностранных языков нелингвистических вузов получили дальнейшее развитие идеи аксиологии профессиональной лингводидакти-

ки как методологии иноязычного профессионального образования в контексте ФГОС ВО и нового профессионального стандарта педагога.

В международном аспекте особенно плодотворная работа велась в рамках сотрудничества с Британским Советом и институтом им. Гете, Международным центром в Бремене, а также в Университете Вагенингена (Нидерланды), Университете наук о Земле (Чехия), Тюбингенском университете (Германия), Черниговском национальном педагогическом университете (Украина), Академии управления при Президенте Республики Беларусь и других научно-образовательных центрах.

Данная книга приглашает к продуктивной дискуссии по проблемам методологии иноязычной подготовки специалистов, способных равноправно действовать на международной арене и преумножать национальный потенциал России.

Авторы выражают благодарность рецензентам: руководителю Центра профессионального образования Федерального института развития образования, доктору пед. наук, профессору *В.И. Блинову*; зав. кафедрой иностранных языков Южного федерального университета, доктору пед. наук, профессору *Г.А. Краснощековой*; директору Международного агентства по образовательному и проектному менеджменту, доктору пед. наук, профессору *Г.И. Ворониной*; профессору кафедры педагогики и психологии АПКиППРО, доктору пед. наук, профессору *А.И. Савостьянову* за глубокий интерес к развитию представленного в данной монографии научного направления.

Слова признательности обращены и к педагогам-исследователям ряда вузов: *Г.А. Краснощековой* (Таганрог, ЮФУ), *М.В. Дружининой* (Архангельск, Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова), *Т.Ю. Поляковой* (Москва, МАДИ), *М.Г. Евдакимовой*, (Москва, МИЭТ), *М.А. Богатыревой* (Москва, МИФИ) и многим другим, научные взгляды которых оказали влияние на концепцию данного издания.

Не менее значимым для авторов был творческий вклад в данную работу наших учеников-последователей и аспирантов кафедры иностранных языков и культуроведения АПКиППРО: доктора *В.В. Попова* (Вагенинген, Нидерланды), исследующего проблему формирования кросс-культурной коммуникативной компетентности студентов технических вузов в мультимедийной среде; канд. пед. наук, доцента *А.Ю. Алипичева* (Коломна), занимающегося теорией проектирования содержания иноязычной подготовки на основе анализа информационной основы профессиональной деятельности выпускников вузов (в том числе переводчиков в сфере профессиональной коммуникации); канд. пед. наук *О.В. Такановой* (Орел) – специалиста в области формирования мотивированности к предстоящей профессиональной деятельности; *Л.Г. Роциной* (Абакан), исследовавшей роль иностранного языка в формировании профессиональной компетентности специалиста экономического профиля; *М.В. Лазаревой* (Тюбинген, Герма-

ния), специализирующейся в области формирования профессиональных и социальных качеств личности выпускника средствами иноязычной подготовки; *К.М. Иноземцевой* (Москва), разрабатывающей вопросы интернационализации и междисциплинарности иноязычного образования; *А.В. Банновой* (Саратов), изучающей в рамках своего диссертационного исследования проблему формирования информационной компетентности студентов инженерных вузов; *Е.В. Рогинко* (Егорьевск) процесс обучения студентов иноязычному профессиональному общению в техническом вузе; *Т.И. Анзиной* (Москва), использующей принципы синергетики при формировании профессиональных компетенций специалистов; *Т.А. Гавриленко* (Красноярск), занимающейся разработкой концепции развития профессиональной межкультурной стратегической компетентности в вузе; *Е.В. Прилипка* (Москва), исследующей проблемы оценивания в рамках компетентностного подхода; *Е.Н. Макаровой* (Калининград), изучающей влияние научно-ориентированной среды образовательной организации на формирование личности; *Л.В. Ушаковой* (Архангельск), исследующей реализацию принципа профессиональной достаточности иноязычной подготовки выпускников медицинских вузов; *С.Г. Меркуловой* (Москва), занимающейся проблемой проектирования дисциплинарных программ магистратуры на основе компетентностного подхода, а также других исследователей. Все эти коллеги, являющиеся представителями рассматриваемого в книге научного направления – активно развивающейся научной школы «Профессиональная лингводидактика», результатами своих изысканий оказали значительное влияние на обновлении содержания данного издания.

Авторы выражают уверенность, что проводимые ими и их единомышленниками исследования аксиологических аспектов профессиональной лингводидактики, теории содержания профессионально-лингвистического образования и компетентностного потенциала образовательной области «Иностранный язык» внесут вклад в методологию образования, разрабатывавшуюся нашими Учителями и Вдохновителями – академиками Российской Академии образования *А.М. Новиковым* и *В.С. Ледневым*. Этим подтвердится тот факт, что научные концепты продолжают жить, когда ученики развивают исследования в рамках новых научных школ, являющихся плодоносными ответвлениями и диалектическими продолжениями школ, основанных их Учителями.

## ВЕДЕНИЕ

---

Данная работа представляет собой логическое развитие монографий «Введение в профессиональную лингводидактику», «Генезис и принципы профессиональной лингводидактики»<sup>1</sup>, «Начала профессиональной лингводидактики», в которых детально и систематично был рассмотрен инновационный концепт «профессиональная лингводидактика» (ПЛД).

Качественная новизна данного издания заключается не только в уточнении ряда ранее высказанных тезисов, но и в актуализации задач подготовки высококвалифицированных специалистов, востребованных на рынке труда, а также в трансформации научных идей в производство (в самом широком смысле) через высшее образование, которое по сути своей профессионально ориентировано и во всем мире является важнейшим фактором экономического роста и повышения благосостояния общества. Конкурентоспособность страны за счет улучшения качества образовательных услуг, соответствие международным стандартам образования, которые находят свое отражение в рейтингах ведущих международных университетов, сегодня являются главными тенденциями образовательной политики государства.

Сегодня происходят антропоцентрические парадигмальные изменения – переход на новую концепцию компетентностного подхода. Это изменение характеризуется подчинением всех элементов содержания и технологии идеи реализации комплекса профессионально значимых компетентностей, прописанных в варианте ФГОС ВО (стандарта третьего поколения).

Речь теперь должна идти не о формировании некоторых компетентностей в рамках предмета, а о новой роли всех дисциплин в формировании личности профессионала; каждая учебная дисциплина должна

---

<sup>1</sup> *Крупченко А.К.* Введение в профессиональную лингводидактику: Монография. М.: МФТИ, 2005. – 310 с.; *Крупченко А.К., Кузнецов А.Н.* Генезис и принципы профессиональной лингводидактики. – М.: АПКИППРО, 2011. – 140 с. *Крупченко А.К., Кузнецов А.Н.* Начала профессиональной лингводидактики: монография. – Lambert Academic Publishing, 2011. – 215 с.



выступать как одно из средств и фрагмент учебной среды для формирования профессиональных компетентностей. Следовательно, мы должны будем исключить из существующих (традиционных и общепринятых) программ все то, что нерелевантно формированию профессиональных компетентностей, и обучать исключительно тому, что прямо влияет на формирование компетентностно-вооруженной личности выпускника вуза.

Новые образовательные стратегии государства в области высшего образования требуют *изменения языковой политики*, в рамках которого предусматриваются:

– устойчивые знания в области иноязычного профессионального и академического дискурса, воспринимающиеся уже не как конкурентное преимущество, а как базовый универсальный навык;

– развитые навыки устной и письменной коммуникации на иностранном языке как для профессиональной карьеры, так и для международной научной деятельности;

– способность предъявить результаты своих исследований за рубежом, продемонстрировать международный индекс цитируемости, получать гранты на международные исследования, участвовать в международных исследовательских проектах, а значит, в целом внести вклад в повышение рейтинга своего университета и конкурентоспособности российского высшего образования.

Таким образом, качество языкового университетского образования становится не только критерием личного успеха специалиста/исследователя, но и фактором опосредованного влияния на экономическое развитие государства и благосостояние общества в целом.

В данном контексте возникает объективная необходимость проведения лингводидактических исследований в некоем новом формате, на основе принципиально нового подхода, учитывающего современные требования к подготовке в вузе, а также достижения теории профессионального образования и сопряженных отраслей научного знания, в том числе педагогики, психологии, философии, социологии, лингвистики и пр. Таким инновационным направлением педагогических исследований стала профессиональная лингводидактика, генезис и принципы которой рассматриваются в данной книге.

# ГЛАВА 1.

## ГЕНЕЗИС И СТАТУС

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

---

#### ***1.1. Теоретические проблемы становления профессиональной лингводидактики***

Профессионально ориентированное обучение иностранным языкам, перерастающее сегодня в иноязычное профессиональное образование, базируется на двух крупных зарубежных направлениях интегрированного междисциплинарного обучения иностранным языкам, получивших достаточно широкое применение и распространение: «English for specific purpose» «Английский язык для специальных целей» (ESP), Content and Language Integrated Learning (CLIL) – «Интегрированное обучение содержанию предмета и иностранному языку», и на достаточно новом отечественном направлении, исследующем стратегию формирования профессиональной компетенции специалиста в процессе обучения иностранным языкам – профессиональной лингводидактике, обоснованию, изучению и развитию которой посвящена данная книга.

Корни профессионально ориентированного иноязычного обучения идут от английского направления «Язык для специальных целей» (ЯСЦ), в частности от «Английского языка для специальных целей» (ESP – English for-specific purpose), которое появилось в результате трех по истине «революционных» преобразований:

- в *экономике*, когда во второй половине XX века стремительный рост производства и распределения материальных благ, создание мирового рынка хозяйствования вызвали свободное перемещение специалистов по Европе, и их общение путем преодоления национальных и языковых барьеров потребовали создания международного языка, сконцентрированного на технологической и торговой сферах;

- в *лингвистике*, когда английский стал предметом, удовлетворяющим желания и потребности людей разных профессий, превратился в язык общения в сфере профессиональной коммуникации;

- в *методике*, когда появилось учение американского психолога Карла Роджерса, которое в центре учебного процесса поставило обучаемого, с его разнообразными, в том числе и профессиональными потребностями и интересами, заложив основу личностно-ориентированной парадигме современного российского образования.

Исследование ЯСЦ началось в 60 – 70-х годах прошлого века и связано с именами таких английских лингвистов как Свейлс (Swales,1971), Селинкер и Тримбл (Selinker & Trimble,1976), Питер Стревенс (Peter Strevens, 1969) и другими.

Среди основоположников ЯСЦ называют Томаса Хатчинсона и Алана Уотерса (1987), которые в своей книге «English for specific purposes / A learning centered approach/» (Hutchinson T.& Waters A. Cambridge University Press 1987, p.184) охарактеризовали концепцию «Английский язык для специальных целей» (ESP – English for specific purpose).

Они так поэтично ввели нас в страну обучения иностранному языку для специальных целей.

To travel hopefully is a better thing than to arrive, and the true success is to labour. (Robert Louis Stevenson)

### **The City of ELT**

Once upon a time there was a city called ELT. The people of ELT led a comfortable, if not extravagant, life, pursuing the noble goals of literature and grammar. There were differences, of course: some people preferred to call themselves EFL people, while others belonged to a group known as ESL. But the two groups lived in easy tolerance of each other, more united than disunited.

Now it happened that the city was surrounded by high mountains and legend had it that the land beyond the mountains was inhabited by illiterate and savage tribes called Scientists, Businessmen and Engineers. Few people from ELT had ever ventured into that land. Then things began to change. Some of the people in ELT became restless. The old city could not support its growing population and eventually some brave souls set off to seek their fortune in the land beyond the mountains. Many in ELT were shocked at the prospect. It was surely no place for people brought up in the gentle landscape of English literature and language.

But, as it turned out, the adventurers found a rich and fertile land. They were welcomed by the local inhabitants and they founded a new city, which they called ESP. The city flourished and prospered as more and more settlers came. Soon there were whole new settlements in this previously uncharted land. EST and EBE were quickly followed by EAR and EOP (the latter confusingly also known as EVP and VESL). Other smaller groups took on the names of the local tribes to found a host of new towns called English for Hotel Staff, English for Marine Engineers, English for Medical Science and so on. A future of limitless expansion and prosperity looked assured.

But as with all things the reality proved less rosy. A number of people at the frontiers were forced to abandon their settlements and return to the larger cities. Many settlers, who had come to the newly developed land because ELT

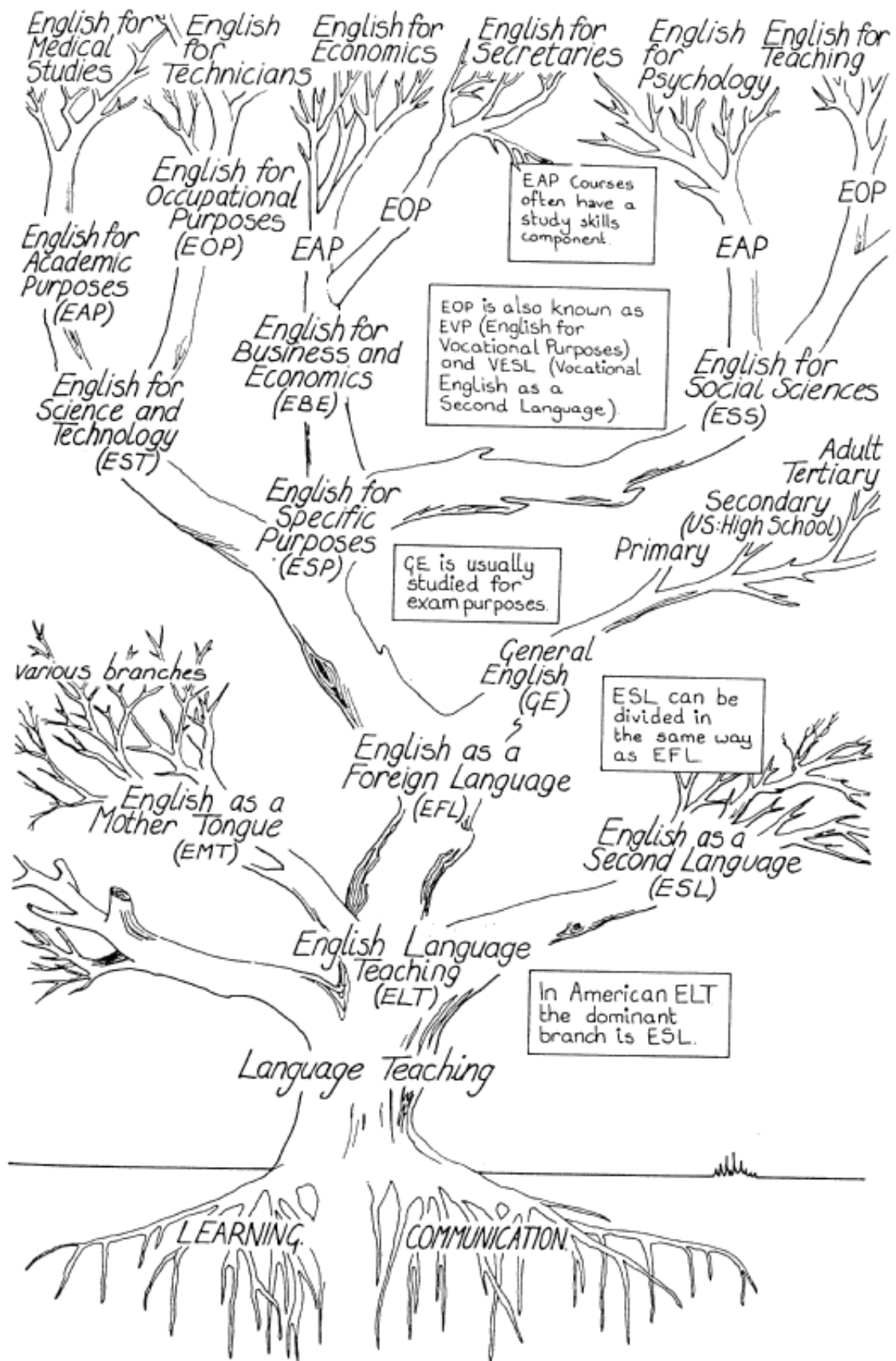
could no longer provide them with a living, longed for the comforts and certainties of the old city. Others were confused as to where their loyalties lay: were they still citizens of ELT? Was EAR an independent city or a suburb of ESP? Did the people of English for Medical Science owe allegiance to EAR, EOP or ESP? Worst of all, there were even examples of groups from ELT being transported against their will to the new territories. Added to all this, the Scientists, Businessmen and other tribes were becoming more demanding. Some began to resent the interference of the settlers in their area; others complained that the promised benefits had not materialised. The future in short began to look, if not gloomy, then a little confused and uncertain for the brave new world of ESP.

В основе схематично представленной авторами книги разветвленной структуры ESP показаны три направления: EST (English for science and technology) – английский для науки и технологии, EBE (English for business and economics) – английский для бизнеса и экономики и ESS (English for social sciences) – английский для общественных наук, каждое из которых далее распадалось на EAP (English for academic purposes) – английский для академических целей и EOP (English for occupational purposes) – английский для профессиональных целей. Так, в EST – EAP представляет собой English for medical studies – английский для медицинских работников, например, а EOP – English for Technicians – Английский для технических служащих и т.д.

Т. Хатчинсон и А. Уолтерс рассматривали становление направления ЯСЦ в терминах 6 стратегий [41]:

1. Описание английского языка опирается на классические языки: латинский или греческий, которые на примере традиционной грамматики демонстрируют, как язык собственно функционирует. Несмотря на существующие различия в грамматическом строе разных языков (например, падеж в английском языке не так важен, как порядок слов). Положительным было то, что классическая грамматика обеспечивала системное описание языка.

2. Первым вызовом классическому описанию языка стала структурная лингвистика, где грамматика была представлена в терминах синтагматических структур (утверждение, отрицание, восклицание, вопрос...), использующих, например, подстановочные таблицы. Структуры стали также применяться в планировании, где реализовывалось постепенное усложнение грамматического и лексического материала. Таким образом, структурный метод обеспечивал системность в описании языка, но не описывал такие области обучения языку как, например, коммуникацию.



Puc. 1

3. Следующий шаг в развитии методической мысли был сделан Хомским [40], который выступил против структурного подхода, т.к. данный подход не описывал отношение значений в тех случаях, когда форма совпадает, а содержание отличается. Хомский подчеркивал, что язык должен восприниматься как рефлектор мыслей человека и должен подчиняться правилам. Он различал два уровня значений: внутренний и внешний. И грамматика, по его мнению, это правила, с помощью которых отражается на поверхности внутреннее понимание явления. Хомский оказал огромное влияние на развитие ЯСЦ. Он доказал, что, во-первых, мыслительный процесс осуществляется в результате использования системы правил, во-вторых, необходимо различать отношения между значением и формой. Это различие было представлено им в терминах «competence» (внутренний уровень) – и performance (внешний уровень) – практическое использование языка [40].

4. Хаймс (Hymes) [42] в 1972 году определил, что компетенция – это не только форма – набор правил для формулирования грамматически правильных предложений, но и знание когда, где, с кем говорить, апеллируя также к невербальной коммуникации.

Свейлс (Swales) в 1971 году, исследуя язык науки, сделал вывод, что нет существенных отличий LSP (ЯСЦ) от GE (General English – общего английского), кроме разницы, в частности, в употреблении некоторых грамматических явлений [48]. Так, например, форма пассива чаще используется в научных текстах. Главное отличие ЯСЦ как языка, специфичного контекста выражается в языковых регистрах, вариантах и жанрах, которые являются его основой.

5. Становление ЯСЦ проходило в период перехода от структурного метода к сознательно-смысловому, функциональному, который способствовал разрешению сложной проблемы по установлению эквивалентных программ по изучению различных языков. Каждый язык характеризуется своими особенностями. Так, для немецкого языка существенным является падеж артиклей, существительных, прилагательных; английский язык характерен особенностями спеллинга, использованием длительного времени, исчисляемыми и неисчисляемыми существительными. Все это показывает, что на структурном уровне трудно провести эквивалентность при составлении программ, а вот на функционально-смысловом уровне, который представляет категории человеческого мышления и общественного поведения, не так резко отличающиеся в любом языке – это представлялось возможным. И в результате усилий Совета Европы программы стали базироваться не на структурных критериях, а на функциональных [28]. Наибольшее распространение

получили «пороговый уровень» и «уровень выживания», утвержденные Советом Европы [43].

6. Дискурсивный анализ, при котором единицей языка становится вначале предложение, а затем и дискурс – контекст, который отражает развитие мысли, так как одно и то же предложение может иметь различный смысл в зависимости от социолингвистического и профессионального контекста, учитывающего взаимоотношения участников коммуникации. Представитель Вашингтонской школы лингвистов Хенри Видоусен [51] показал, как дискурс используется в ЯСЦ:

а) обучающихся знакомят с областью профессиональной деятельности;

б) дискурсивный анализ объясняет, как значения развиваются в результате построения предложений в текст, дающий предметно-понятийное представление об изучаемом явлении, превращая обучающихся в компетентных читателей, знающих, каким образом организован язык для ведения профессиональной коммуникации.

Таким образом, А. Уолтерс и Т. Хатчинсон пришли к выводу, что язык для специальных целей основан на коммуникации, которая имеет структурный, функциональный и дискурсивный уровни. Все эти уровни учитываются в данном исследовании при формировании языковой личности специалиста.

Если раньше обучение языку специалистов включало объяснение грамматических форм и перевода, то новое учение было сфокусировано на языке, реально используемом в жизни инженерами, юристами, медиками и другими специалистами, которые стали обучаться на открывающихся курсах, таких как «Английский для юристов, экономистов, инженеров» и т.п.

При этом данные программы и курсы базировались на следующих концептуальных положениях, выделенных Т. Хатчинсоном и А. Уолтерсом:

– Определение цели обучения становится конституирующим фактором процесса профессионально ориентированного иноязычного обучения, что и было отражено в крылатых словах Т. Хатчинсона: «Скажи мне, зачем тебе нужен английский и я тебе скажу, какой английский тебе нужен» [41, с.17].

– Анализ потребностей обучаемых является отправной точкой в построении профессионально ориентированных курсов обучения иностранному языку специалистов.

– Так как анализ лингвистических характеристик конкретной профессиональной сферы не выявил существенных отличий ESP

от GE (General English) – общего английского (ОЯ), языковые варианты и регистры становятся основой для языка специфичного контекста.

– ЯСЦ не предусматривает изучение грамматических форм, которые специалистам уже известны на базовом уровне, а представляет собой формирование грамматических навыков правильного использования полученных знаний с определенной целью.

– ЯСЦ характеризуется как *лимитированный* язык сферами и ситуациями профессионального общения, в рамках которых строится специальный профессионально ориентированный курс.

Таким образом, в ходе исследования было установлено, что новое направление в изучении ИЯ характеризуется следующими принципами:

1. Изучение ЯСЦ – развивающий процесс. Обучающиеся используют имеющиеся знания для понимания новой (лингвопрофессиональной) информации. Необходимо выявить то, что уже известно студентам и использовать это в учебном процессе.

2. Изучение ЯСЦ – активный процесс. Недостаточно только обладать знаниями, необходимо их использовать.

3. Изучение ЯСЦ – это процесс принятия решений.

4. Изучение ЯСЦ – это не только вопрос лингвистики. Важной проблемой в изучении ЯСЦ является несоответствие между когнитивными и лингвистическими способностями учащихся. В родном языке две эти способности развиваются одновременно, а при изучении иностранного языка специалисты высокого класса могут иметь практически нулевые знания языка. Необходимо учитывать два этих уровня при изучении иностранного языка.

5. Изучение ЯСЦ – это не первый опыт работы с языком. Учащийся уже является коммуникативно-компетентным в (родном) языке. Он может не знать специфических форм, слов изучаемого языка, но он знает, что такое коммуникация и как ею пользоваться. Этот фактор необходимо использовать в предтекстовых заданиях или перед аудированием, то есть там, где необходимо предсказать или угадать то, о чем пойдет речь, используя фоновые знания предмета.

6. Изучение ЯСЦ – это эмоциональный процесс. Следует развивать положительные эмоции в противоположность отрицательным.

7. Обучение иностранному языку специалиста должно в большей степени происходить «случайно» (стохастически). Следует работать не над языковыми проблемами, а думать о сути вопроса, разрешая всевозможные проблемы, например, профессионального характера. Важно то, что решение проблемы побуждает обучающихся использовать язык и, таким образом, овладеть им. Реализация коммуникативной цели невозможна без взаимного понимания. А оно достигается лишь при



употреблении языковых средств, доступных обоим коммуникантам, при направленности речи на адресата, при адаптации к его тезаурусу. В связи с этим особое значение имеет обучение умению варьировать речевое поведение в процессе иноязычного (профессионального) общения.

Таким образом, положение о том, что концепция «Язык для специальных целей», разработанная зарубежными учеными, которые акцентировали внимание не на самом языке и его лингвистических особенностях, а на подходе, сфокусированном на изучении и обучении, явилось отправной точкой данного исследования. Оно пробудило интерес к исследованию теоретико-методологических проблем профессионально ориентированного обучения ИЯ специалистов, основанных на возросших социально-экономических и научно-образовательных потребностях современного общества. Разрешение этих проблем ведет к разработке общей методологии профессионально ориентированного обучения ИЯ, которой может служить профессиональная лингводидактика, призванная отвечать за методологический аспект процесса обучения ИЯ специалистов.

В отечественной науке термин «язык для специальных целей» появился как транслитерация английского направления «English for specific purposes». В России о нем заговорили в 60-х годах прошлого столетия. Вначале появилась статья Ольги Ахмановой «What is the English we use?» (Какой английский язык мы используем?) [38, с.27-29], а затем была издана книга [39] под таким же названием, в которой автор рассматривала филологию как профессиональную сферу. В центре внимания оставался словарь. Проверялось знание значения слов и умение их употреблять [44, с.4-5].

В трудах отечественных ученых, как отмечает Назаренко А.Л. [27], делается попытка вывести ЯСЦ только из сферы методики и дать всестороннее филологическое описание этого феномена.

«Язык для специальных целей» понимается как особая система языковых средств, объединенных тематически и соответствующих узкоспециальной сфере человеческой деятельности», утверждает Яковлева Е.Б. [37].

Одно из уточнений определений ЯСЦ можно найти в докторской диссертации А. И. Комаровой: «термин «Язык для специальных целей (LSP)» применяется для обозначения той разновидности языка, которая обладает определенной понятийной ориентацией (т. е. используется для общения на ту или иную специальную тему) и характеризуется рядом языковых свойств, в известной мере ограничивающих и уточняющих нормы бытового общения» [22, с. 42]. Валеева Н.Г. [9, с.13] полагает, что «... ЯСЦ есть совокупность языковых фактов, имеющих место

в определенной коммуникативной ситуации и ограниченных специфической намерений говорящего, темой и условиями коммуникации. С методической точки зрения, совокупность языковых фактов есть тексты, порождаемые и воспринимаемые коммуникантами в соответствии с коммуникативной целью в рамках определенных коммуникативных актов. Коммуникативный акт считается завершенным при достижении коммуникативной цели. Совокупность данных актов представляет континуум общения определенной профессиональной сферы».

Т. Назарова [44] замечает, что в 70-х годах прошлого столетия была разработана пошаговая методика ЯСЦ, включающая следующие этапы:

1) выявление ключевых слов, 2) их перевод на русский язык, 3) перевод этих слов на английский язык, 4) выбор словосочетаний с данными словами, 5) их перевод, 6) подбор эквивалентов, 7) выбор предложений с данными словами и выражениями и их перевод, 8) обратный перевод на английский язык, 9) беседа по рассмотренной теме.

В 80–90-х годах XX века стало очевидно, что критикуемая так называемая «Step-by-step ESP methodology» имеет гораздо более широкое дидактическое значение [44, с. 22-23].

В многочисленных публикациях таких отечественных ученых, как Астафурова Т.Н., Ахманова О.В., Бовтенко М.А., Богатырева М.А., Валеева Н.В., Вербицкий А.А., Гайсина А.Я., Громова И.Г., Доброклонская Т.Г., Зимняя И.А., Евдокимова М.Г., Калмыкова Е.И., Каменская Л.С., Каменская О.Л., Комарова А.И., Мыльцева Н.А., Назарова Т., Назаренко А.Л., Озерова М.В., Полякова Т.А., Сысоев П.В., Терминасова С.Г., Фоломкина С.К., Халеева И.И., Цатурова И.А., Яковлева Е.Б. и многих других ученых [1,39,2,6,9, 10-24, 45, 27, 29, 30, 49, 50, 32, 33, 35, 37], проводится анализ проблем обучения ИЯ специалистов, что доказывает актуальность проведения методических исследований профессионально ориентированного обучения иностранному языку.

Выявлено, что методические работы 70–80-х годов были посвящены в основном обучению лексическому и грамматическому аспектам языка специальности, обучению чтению литературы по специальности (Полякова Т.А., Фоломкина С.К.), а также ориентированы на подготовку узкопрофильного специалиста, работающего с печатными источниками информации [30, 32].

В результате расширения международных профессиональных контактов в конце 80-х – начале 90-х годов акцент в преподавании иностранного языка был смещен на обучение профессиональному устному общению (И.Г. Громова, А.Я. Гайсина и др.) [13, 11], в основе которого лежит направленность на *профессиональную коммуникацию*, ставшую

объективной социальной потребностью для миллионов представителей различных профессий.

Существенный сдвиг в изучении иностранного языка в нашей стране произошел на пороге XXI века, когда расширились непосредственные контакты с зарубежными партнерами – участниками внешнеэкономической деятельности, когда появилась возможность для значительно большего количества людей работать в совместных предприятиях, выезжать на учебу и отдых за границу. Потребовались знания английского языка не как раньше для престижа и удовольствия, а как языка бизнеса, технологии, коммерции и многого другого. Однако потребности теоретического обоснования процесса профессионально ориентированного обучения ИЯ специалистов не успевали за практикой преподавания ИЯ. Так профессор Н.Д. Гальскова причинами «кризисного» состояния современной методики обучения ИЯ наряду с другими называет «наличие в современной теории обучения противоречивых и нередко недостаточно обоснованных в теоретическом плане взглядов на проблему целеполагания, отбора и конструирования содержания обучения, выбора методов и т.п.» [12, с.37].

Профессор П.В. Сысоев [49, с.13] заявляет, что в настоящее время «можно говорить об отсутствии национальной политики в области изучения ЯСЦ» и формулирует свой подход к эффективному обучению иностранному языку для специальных целей, выдвинув конструктивные требования к преподавателю, обучающимся и учебным материалам как основным категориям педагогической системы обучения иностранным языкам в специализированных вузах.

Профессор И.А. Цатурова в докторской диссертации [35] расширила традиционную триаду «учитель – учебник – ученик» до шестикомпонентной дидактической системы обучения иностранному языку в неязыковом вузе, в которую были включены следующие компоненты: цели учебного процесса, субъект учения и субъект научения, содержание учебного процесса, средства коммуникации и организационные формы учебного процесса. В качестве методологической основы ею была взята диалоговая концепция культуры М.М. Бахтина [5]. Система языкового образования в высшей технической школе, разработанная Цатуровой И.А., акцентирует внимание на подготовке «не просто специалиста-профессионала, а, прежде всего, культурного, образованного, интеллигентного творческого человека» [35, с.334].

Однако, несмотря на проводимые исследования в данной области, вне «поля внимания» в контексте профессионально ориентированного обучения оказались такие теоретико-методологические проблемы, как:

– диверсификация определения компонентного состава иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции специалиста, отражающего цели и содержание профессионально ориентированного иноязычного обучения;

– формирование системы научно-методических принципов, форм и методов обучения иностранным языкам для специальных (профессиональных) целей;

– разработка средств лингводидактического тестирования, фиксирующего уровень иноязычной профессионализации в процессе многоуровневого профессионально ориентированного иноязычного обучения;

– выявление лингвопрофессиональной обучающей среды как условия иноязычной профессионализации специалистов;

– исследование интерактивной стороны профессионально ориентированного иноязычного обучения, отражающего взаимодействие мотивированного обучающегося с компетентным преподавателем, выявляющее отличительные черты преподавания иностранного языка для специальных целей.

Актуальность разрешения этих и ряда других проблем назрела как вследствие внешних, так и внутренних причин. К внешним причинам можно отнести значительно большее количество неязыковых вузов и других учебных заведений, готовящих специалистов всех отраслей для участия во внешнеэкономической деятельности, для которых знание иностранного языка приобретает первостепенное значение. Внутренние же причины касаются совершенствования собственно самого процесса профессионально ориентированного иноязычного обучения, вызванного накопленной практикой преподавания иностранного языка в сфере профессиональной коммуникации и недостаточной разработанностью теоретико-методологических основ обучения ИЯ специалистов [26].

Профессионально ориентированное обучение ИЯ, зародившееся в недрах методики обучения иностранному языку, которая на начальном этапе была сконцентрирована на самом предмете – иностранном языке, а далее сместила свой акцент на формирование навыков речевой деятельности, а затем и на языковую личность, столкнулось с новыми проблемами, не решаемыми в рамках старых методических установок. И помимо включения содержательного специального (собственно профессионального) компонента в обучение ИЯ специалистов, потребовалось формировать профессиональную коммуникативную компетенцию специалиста, развивать профессиональные качества, профессиональное мышление и многое другое средствами иностранного языка [23,24].

Таким образом, анализ проводимых отечественных и зарубежных исследований процесса профессионально ориентированного обучения

позволяет говорить не только и не столько о специальном «профессиональном» подязыке, а концентрирует внимание на лингводидактической составляющей – подходе к изучению/обучению иностранному языку для специальных целей, который стал источником *профессиональной лингводидактики* – предмета данного исследования.

### Литература

1. *Астафурова Т.Н.* Интерактивная компетенция в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения // Актуальные проблемы преподавания перевода и иностранных языков в лингвистическом вузе. М., 1999. (Тр./МГЛУ; вып. 423). – С.93–101.
2. *Бовтенко М.А.* Компьютерная лингводидактика. М.: Флинта, 2005. 215 с.
3. Большой энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 1436 с.
4. *Багрова А.Я.* Обучение чтению и профессиональная коммуникация как цель подготовки по иностранному языку специалистов неязыкового вуза // Профессиональная коммуникация как цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе. – М., 2000.– С.32–37 (Тр./МГЛУ; вып. 454).
5. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. 444 с.
6. *Богатырева М.А.* Социокультурный компонент профессионально ориентированного учебника: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1998. 260 с.
7. *Богин Г.И.* Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текста: Автореф. дис. ... д-ра фил. наук. Л., 1984. 36 с.
8. *Богин Г.И.* Современная лингводидактика. Учебное пособие. Калинин: КГУ, 1980. 61 с.
9. *Валеева Н.Г.* Обучение языку специальности на основе коммуниктивно-функциональной методики // Межвузовская научно-методическая конференция. М.: МГИМО, 2000. С. 110–111.
10. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход. Методическое пособие. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.
11. *Гайсина А.Я.* Обучение профессиональному общению на основе текста: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1997. 259 с.
12. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Academia, 2004. 334 с.
13. *Громова Н.М.* Тематический аспект содержания обучения будущих специалистов иностранному языку. // Профессиональная коммуникация как цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе. М., 2000. (Тр./МГЛУ; вып.454). С. 53–60.
14. *Добросклонская Т.Г.* Вопросы изучения медиатекстов. М.: Макс Пресс, 2000. С. 244–246.

15. *Евдокимова М.Г.* Уровни автономности студента при обучении профессиональному общению в электронной среде // Вестник МГЛУ. 2003. №477. – С. 132–146.
16. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. № 5. 2002. С. 34–42.
17. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. Ростов н/Д., 1997. С.52–55.
18. *Калмыкова Е.И.* Формирование коммуникативной компетенции в целях устного профессионального общения // Профессиональная коммуникация как цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе. М., 2000. С. 44–53. (Тр./МГЛУ; вып.454).
19. *Каменская Л.С.* Коммуникативная ориентированность обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. М.: МГЛУ, 1998. 72 с.
20. *Каменская О.Л.* Вторичная языковая личность – методологическая основа межкультурной парадигмы в лингводидактике // Актуальные проблемы постдипломного профессионального лингвистического образования. Сб. научных трудов МГЛУ. Вып. 440. М.: МГЛУ, 1998. С. 30-36.
21. *Китайгородская Г.А.* Интенсивное обучение иностранному языку: теория и практика. М.: Русский язык, 1992. 254 с.
22. *Комарова А.И.* Язык для специальных целей (LSP): теория и метод. М., 1996. С. 42.
23. *Крупченко А.К.* Введение в профессиональную лингводидактику: Монография. М.: МФТИ, 2005. 310 с.
24. *Крупченко А.К.* Предмет профессиональной лингводидактики. Вестник МГУ Серия 19. 2006. № 3. С.134–144.
25. *Мыльцева Н.А.* Система языкового образования в неязыковых специализированных вузах (на материале английского языка): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. М., 2008.
26. *Krupchenko Anna*, Professional Linguodidactic/The First International Symposium on Pedagogical Research.– 2013 – Tonji University Press.– China (Shanghai)
27. *Назаренко А.Л.* Проблемы оптимизации понимания и преподавания языка для специальных целей. М.: МГУ, 2000. 128 с.
28. *Общеввропейские компетенции владения языком: изучение, обучение, оценка / Департамент по языковой политике.* Страсбург, 2002; МГЛУ, 2003. 256 с.
29. *Озерова М.В.* Содержание профессионально направленного обучения иностранному языку в неязыковом вузе и его организация в учебнике: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 226 с.
30. *Полякова Т.Ю.* Методика обучения чтению на старшем этапе неязыкового вуза с учетом профессиональной ориентации студентов (английский язык): Дис. ... канд. пед. наук. М., 1987. 213 с.

31. *Роджерс Карл*. О групповой психотерапии / Пер. с англ. М.: Гиль–Эстель, 1993. 224 с. (On Becoming a Person, 1961) (Freedom to Learn: A View of What Education Might Become, 1969).
32. *Фоломкина С.К.* Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М.: Высшая школа, 1987. 208 с.
33. *Халеева И.И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). М.: Высшая школа, 1989. 320 с.
34. *Царегородцева Т.И.* Теория и технология модульного обучения. МЛГУ, 1996. 302 с.
35. *Цатурова И.А.* Многоуровневая система языкового образования в высшей технической школе: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. 1995. 49 с.
36. *Шанский Н.М.* Русское языкознание и лингводидактика. М., 1985. 194 с.
37. *Яковлева Е.Б.* Язык для специальных целей: теория и практика // Новейшие методы преподавания иностранных языков. М, 1991.
38. *Akhmanova O.V.* What is the English we use? Brno Studies in English, Brno, 1969, № 8. – P. 27-29.
39. *Akhmanova O.V., Idzelis R.* What is the English we use? Moscow University Press, 1978.
40. *Chomsky N.* Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass. Mil Press, 1965. – 183 p.
41. *Hutchinson Tom & Walters Allan* English for specific purposes / Cambridge University Press, 1993. – 187 p.
42. *Hymes.D.* On communicative competence.– London: Penquin, 1972.– 242p.
43. Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A common European Framework of reference. Draft 2 of a Framework proposal Council for Cultural Cooperation. Strasbourg, 1998. – 161 p.
44. *Nazarova T.B.* ESP for Philologist: the Step by Step Methodology and its Application in the 90s // ESP Russia, № 2. – British Council, 1996. – P. 22–24.
45. *Nazarova T.B.* English for Specific Purposes in Russia: a historic perspective // ESP Russia, № 1 British Council, 1995. – P. 4–5.
46. Rogers, Carl. (1969). Freedom to Learn: A View of What Education Might Become. (1st ed.) Columbus, Ohio
47. *Stevens P.* ESP after 20 years. Shri Lanka, 1985. –431p.
48. *Swales J.* Writing Scientific English. – Walton–on–Thames, 1971.
49. *Sysoyev P.* Principles of teaching ESP in Russia. // A Newsletter for Russian Teachers of English for Specific Purposes. – The British Council. Russia. ESP Russia № 11, 1999. – P.13–15.
50. *Terminasova S.G.* Principles of ESP teaching at University level // ESP Russia, № 1 British Council, 1995. –P. 10-13.

51. *Widdowson H.G. English for Specific Purposes: Criteria for Course Design In English for Academic and Specific Purposes: Studies in Honour of Louis Trimble / Ed. by L. Selinker, E. Tarone and V. Hanzel. – Newbury House, 1981.*

## **1.2. Формирование понятия «профессиональной лингводидактики»**

Для того чтобы определить место и роль профессиональной лингводидактики, и ее правомерность как отрасли лингводидактики отвечать за теоретико-методологические основы профессионально ориентированного обучения ИЯ, проводился анализ понятий, близких к профессиональной лингводидактике педагогических дисциплин, изучались как теоретические, так и практические методы исследований в данной области.

При этом использовались определения, данные в БЭС, где под теорией понимается «система основных идей в той или иной отрасли знаний» [4], а также определения, данные в толковом словаре С.И. Ожегова, что теория «1) Учение, система научных принципов, идей, обобщающих практический опыт, отражающих закономерности природы, общества и мышления. 2) Совокупность обобщенных положений, образующих науку или раздел какой-либо науки» [19].

При исследовании методологии обучения ИЯ специалистов использовалось определение, данное академиком А.М. Новиковым: «Методология – это учение об организации деятельности» [18].

В связи с этим в теоретический аспект профессиональной лингводидактики входят вопросы, касающиеся, прежде всего, правомерности выделения новой отрасли лингводидактики, обладающей всеми показателями, характеризующими ее как специальный раздел (отрасль) науки, имеющей свой объект и предмет, принципы, закономерности и категории.

К методологическим проблемам профессиональной лингводидактики относятся вопросы, связанные с организацией процесса профессионально ориентированного обучения ИЯ, с его анализом, управлением и моделированием при формировании иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции. Это такие вопросы, как обоснование целей, содержания, форм, средств и методов обучения в процессе взаимодействия компетентного обучающего с мотивированным обучающимся [11].



Успешная реализация поставленных задач должна привести к выделению «профессиональной лингводидактики» из ряда таких педагогических дисциплин, как дидактика, методика и лингводидактика.

Приведем словарные статьи интересующих нас понятий.

Большой энциклопедический словарь [4] определяет *дидактику* как теорию образования и обучения, которая вскрывает закономерности усвоения знаний, умений и навыков и формирования убеждений, определяет объем и структуру содержания образования, совершенствует методы и организационные формы обучения.

Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова [19] дает следующие определения.

*Дидактика* – раздел педагогики, изучающий общую теорию образования и обучения.

*Методика* – совокупность методов обучения чему-либо, практического выполнения. Наука о методах преподавания.

Термин «*лингводидактика*» был введен в 1969 году академиком РАО Н.М. Шанским [24] и с 1975 года признан в качестве международного.

Педагогический энциклопедический словарь (2003) определяет *лингводидактику* как общую теорию обучения языку, исследующую общие закономерности обучения языкам, специфику содержания, методов, средств обучения определенному языку в зависимости от дидактических целей, задач и характера изучаемого материала, условий монолингвизма (однойязычия), этапа обучения и интеллектуально-речевого развития учащихся [21].

Приведем определения данных понятий рядом крупных ученых современности.

Академик РАО А.М. Новиков [18] считает, что *дидактика* является общей теорией обучения, рассматривая всю совокупность проблем целей, содержания, форм и методов преподавания и учения, средств обучения.

*Методика* – это «частная дидактика», т.е. теория обучения конкретному курсу, предмету.

Академик РАО А.А. Миролубов [17] подчеркивает, что базовой наукой для методики (а также для дидактики) является педагогика. Её положения служат исходными для решения таких важнейших вопросов построения системы обучения иностранному языку, как цели обучения, ступени обучения, общая направленность содержания и процесса обучения этому предмету.

Что касается связи методики и дидактики, то А.А. Миролубов считает, что «...на уровне дидактики как науки, специально выделяющей

обучение в качестве своего объекта, оно предстает как единство преподавания и учения в деятельности по передаче содержания образования. На уровне методики обучение – это совокупность форм реализации деятельности преподавания и учения на материале конкретного учебного предмета» [17, с.5].

Педагогическое исследование, в конечном счете, служит практике. Известно, что «на выходе» из всего комплекса научно-исследовательской деятельности учебное заведение должно получить проекты педагогической деятельности в виде учебных планов, программ, учебников, рекомендаций. Результаты дидактических исследований должны учитываться методиками обучения конкретным учебным предметам и через них находить свою интерпретацию и применение на практике.

Таким образом, методика выступает по отношению к дидактике как область практических задач, ради выполнения которых и проводятся, в частности, фундаментальные исследования в общей дидактике, т.е. как область прикладных исследований. Это не означает, однако, что даже по отношению к дидактике методика – лишь прикладная дисциплина. Будучи одной из педагогических научных дисциплин, она имеет также научно-теоретическую функцию. Отличие ее от общей дидактики – в меньшей степени общности знаний, получаемых в результате методического исследования, и в его непосредственной направленности на решение задач, возникающих в ходе обучения определенному предмету.

В своих изысканиях методисты всегда опирались на последние достижения психологии, «...видя свою задачу в психологическом «обеспечении» условий усвоения речи или чужого языка и ставя этот процесс в связи со становлением и развитием личности. Однако исходным были данные о языке, которые препарировались в соответствии с представлениями о психологических особенностях личности, а вовсе не сама личность...» [5, с.6-11]. В построении модели обучения ИЯ методика всегда базировалась на «образе» языка, а не на закономерностях, согласно которым проходит усвоение учащимися ИЯ в учебных условиях.

Языковая личность стала объектом внимания лишь в последние годы в связи с изменением парадигмы и идеологии, прежде всего, лингвистических исследований [3,6,7,23].

Академик РАО И.И. Халеева [23] выдвинула в качестве системообразующего фактора процесса обучения ИЯ концепт вторичной языковой личности. Это позволило по-новому подойти к обоснованию основных методических категорий и новых методологических подходов. При этом «лингводидактика дает описание модели вторичной языковой личности, ее уровней, механизмов и условий функционирования и формирования

в учебных условиях, факторов, определяющих полноту/неполноту владения языком и др. и обосновывает основные закономерности овладения иностранным языком в учебных условиях».

В данном исследовании поставлена задача формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции специалиста, которая характеризует языковую личность специалиста. И профессиональная лингводидактика призвана выявить содержание – компонентный состав новой модели языковой личности.

Если *лингводидактика*, по утверждению академика РАО И.И. Халеевой [23], является такой отраслью педагогической науки, «которая обосновывает содержательные компоненты образования, обучения, научения в их неразрывной связи с природой языка и природой общения», то *профессиональная лингводидактика* является такой отраслью лингводидактики, которая обосновывает содержание обучения ИЯ специалистов.

Если лингводидактика, по Миньяр-Белоручеву Р.К. [16], является самостоятельной наукой, включающей теоретическую и практическую методики обучения иностранным языкам, и главная задача лингводидактики заключается в разработке методологии обучения иностранному языку, то главная задача *профессиональной лингводидактики* состоит в разработке методологии профессионально ориентированного обучения иностранному языку.

Исследуя основные категории и закономерности дидактики, методики и лингводидактики [20, 17, 18, 5, 4, 19, 21 и др.] и «примеривая» характеристики профессионально ориентированного иноязычного обучения к характеристикам вышеупомянутых наук, не трудно заметить, что, несмотря на кажущуюся, а порой и реальную, общность многих параметров, стремительно развивающемуся относительно новому направлению – профессионально ориентированному обучению ИЯ становится тесно в рамках существующих дисциплин.

Проведенный сопоставительный анализ вышеупомянутых дисциплин позволил выявить преимущества выбора термина «лингводидактика» по сравнению с термином «методика» в процессе формирования понятия «профессиональная лингводидактика». Ниже приводится ряд аргументов, обосновывающих выбор термина «профессиональная лингводидактика».

Во-первых, «вопросы, связанные с *обучением*, в педагогике обычно выделяются в самостоятельный раздел – дидактику» [22, с.8], и профессиональная лингводидактика своим объектом считает исследование закономерностей (процесса) профессионально ориентированного *обучения ИЯ*.

Во-вторых, дидактика призвана устанавливать общие законы и принципы обучения, которые в той или иной мере присущи всем научным педагогическим дисциплинам. При этом лингводидактика, которую многие ученые считают общей теорией овладения и владения языком в условиях *обучения*, как нельзя лучше отражает сущность разрабатываемой специальной дисциплины – профессиональной лингводидактики, закладывающей теоретико-методологические основы лингводидактическому подходу в профессиональном образовании, раскрывая тем самым свой теоретический аспект, призванный отвечать за фундаментальные дидактические исследования в процессе профессионально ориентированного обучения иностранному языку.

В-третьих, являясь общей теорией обучения, дидактика может быть применена на практике только воплощенной в какую-нибудь «частную» дидактику, отражая прикладную функцию профессиональной лингводидактики.

В-четвертых, как утверждает И.В. Рахманов: «диалектическая связь, существующая между дидактикой и методикой, заключается в том, что дидактика устанавливает общие законы обучения, пользуясь экспериментальными исследованиями, наблюдениями и обобщениями опыта, полученного в результате преподавания какой-либо конкретной дисциплины: методика же при построении того или иного метода основывается на данных дидактики» [22, с. 8].

Связь профессиональной лингводидактики и методики преподавания иностранного языка для специальных целей не является односторонней. Соотношение этих педагогических дисциплин выступает в форме их взаимодействия. Но более ярко выражены в данном случае отношения, ни как было указано выше – от дидактики к методике, т.е. *сверху вниз*, а наоборот, на начальном этапе *снизу вверх*, когда методика, которая здесь рассматривается как совокупность апробированных методов (способов) обучения иностранным языкам в сфере профессиональной коммуникации – по сути практика, сама оказывает влияние на профессиональную лингводидактику – методологию, которая призвана сформулировать основные базовые закономерности развития иноязычного профессионально ориентированного обучения, пользуясь изначально эмпирическими данными.

По мере того как методика обучения иностранным языкам для специальных целей развивается, и все в большей степени выявляются и исследуются специфические закономерности профессионально ориентированного обучения ИЯ, которые не изучает методика и которые обогащают его новым содержанием, она переходит постепенно

в относительно самостоятельную педагогическую дисциплину – профессиональную лингводидактику.

Чем в большей степени методика ЯСЦ выделяет и исследует специфические для профессионально ориентированного обучения закономерности и принципы, тем более становится очевидным, что она не может и не должна быть просто совокупностью методов для профессионально ориентированного обучения, а ее теоретическое осмысление требует специального исследования.

За последние четверть века накоплен значительный как эмпирический, так и теоретический багаж в рамках лингводидактических исследований, открывающий возможности расширения областей или отраслей лингводидактики.

В начале 80-х годов прошлого столетия Г.И. Богин [2, 3], который одним из первых выстроил лингводидактическую модель языковой личности, отводя ей место центральной категории лингводидактики как науки, считал, что лингводидактика исследует законы овладения языком.

Доктор педагогических наук А.С. Маркосян [13] под лингводидактикой понимает принципы описания языка для целей обучения. Она также полагает, что лингводидактика – это теория построения моделей описания изучаемого языка, предназначенных для использования в учебном процессе.

А.Б. Бушев [6], называя лингводидактику теорией и практикой обучения иностранным языкам, изучающей общие закономерности обучения языкам, подчеркивал развивающийся характер языковой личности.

Данная мысль получила поддержку многих ученых. Например, О.Л. Каменская [9] выявила, что «теория языковой личности не является застывшим константным понятием. Она может быть диверсифицирована как по вертикали (за счет выделения новых уровней), так и по горизонтали (за счет детализации имеющихся уровней)...».

Примером возможности расширения отраслей или разделов лингводидактики, в определенной степени лимитирующих и конкретизирующих предмет изучения, может служить появление, например, «компьютерной лингводидактики». Ее автор М.А. Бовтенко [1] считает, что основные исследовательские проблемы, которые рассматривает данное направление, охватывают процесс от разработки качественных в образовательном отношении учебных программных продуктов до развития коммуникативных навыков при использовании компьютерных технологий в обучении иностранному языку.

Центральным в этом ряду остается определение, данное И.И. Халеевой [23], которая считает, что лингводидактика выступает как

методологический аспект теории обучения ИЯ применительно к различным искомым результатам данного процесса. Лингводидактика позволяет выявить объективные закономерности, согласно которым должна строиться модель обучения иностранным языкам, в центре которой – языковая личность.

Вслед за И.И. Халеевой, Н.Д. Гальскова [7] считает, что лингводидактика как наука призвана осмыслить и описать лингвокогнитивную структуру языковой личности, обосновать условия и закономерности ее развития, а также специфику, как объекта усвоения/ преподавания, так и взаимодействие всех субъектов этого процесса.

Применительно к процессу профессионально ориентированного обучения при формировании языковой личности специалиста все эти положения нашли свое подтверждение. Компонентный состав обновленной языковой личности включает отобранные специфические лингвопрофессиональные характеристики в составе иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции (ИПКК), расширяя тем самым традиционное понимание содержания обучения до лингвопрофессиональной обучающей среды, создающей условия иноязычной профессионализации специалиста (движение по горизонтали). Многоуровневый характер ИПКК позволяет специалисту самостоятельно строить свою траекторию движения в иноязычном образовательном пространстве (движение по верти-кали).

Установлено, что лингводидактика аккумулирует все наработки теоретического плана, с тем, чтобы определить теоретические основы, приемлемые к любой дидактической ситуации. Лингводидактика, как направление дидактики, рассматривает закономерности обучения иностранным языкам в любой ситуации человеческой деятельности. Основами организации процесса обучения в большинстве случаев признано считать научно-обоснованные принципы. При этом языковая личность – центральная категория лингводидактики.

Таким образом, анализ приведенных и многих других определений лингводидактики позволяет сделать вывод о том, что данное исследование придерживается позиции Р.К. Миньяр-Белоручева [15], который не только признает за лингводидактикой право самостоятельной науки, но и считает приоритетным в современных условиях использование термина «лингводидактика», а не «методика» при разработке теории и практики обучения ИЯ. Выделяемая отрасль лингводидактики – профессиональная лингводидактика призвана заниматься теоретико-методологическими проблемами профессионально ориентированного обучения ИЯ, что доказывает обоснованность использования термина «профессиональная лингводидактика».

## Литература

1. *Бовтенко М.А.* Компьютерная лингводидактика. М.: Флинта, 2005. 215 с.
2. *Богин Г.И.* Современная лингводидактика: Учебное пособие. Калинин, КГУ, 1980. 61 с.
3. *Богин Г.И.* Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текста: Автореф. дис. ... д-ра фил. наук. Л., 1984. 36 с.
4. Большой энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. 1436 с.
5. *Беляев Б.В.* Очерки по психологии владения иностранным языком. М.: Просвещение, 1960. С. 30.
6. *Бушев А.Б.* Профессиональное владение иностранными языками – пререквизит Болонского процесса // [www/портал auditorium.ru](http://www/портал auditorium.ru)
7. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Academia, 2004. 334 с.
8. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. Ростов н/Д., 1997.
9. *Каменская О.Л.* Вторичная языковая личность – методологическая основа межкультурной парадигмы в лингводидактике // Актуальные проблемы постдипломного профессионального лингвистического образования: Сб. научных трудов МГЛУ. Вып. 440. М.: МГЛУ, 1998. С. 30-36.
10. *Китайгородская Г.А.* Интенсивное обучение иностранному языку: теория и практика. М.: Русский язык, 1992. 254 с.
11. *Крупченко А.К.* Становление профессиональной лингводидактики как теоретико-методологическая проблема в профессиональном образовании: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М.: АПКиППРО, 2007. 46 с.
12. *Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997. 287 с.
13. *Маркосян А.С.* Овладение вторым языком как теоретическая и лингводидактическая проблема (на примере французского и армянского языков): Автореф. дис. ... д-ра фил. наук. М.: МГУ, 2004. 34 с.
14. Методика как наука. «Методическая школа Пассова». Воронеж: Интерлингва, 2002. 40 с.
15. *Миньяр-Белоручев Р.К.* Методика обучения иностранным языкам или лингводидактика? // Иностранные языки в школе. 1996. № 1. С. 2-5.
16. *Миньяр-Белоручев Р.К.* Методический словник. Толковый словарь терминов лингводидактики. М.: Стелла, 1996. 144 с.
17. *Миролюбов А.А.* Методика обучения иностранным языкам как педагогическая наука: Методические рекомендации. М., 1988. 19 с.
18. *Новиков А.М.* Методология образования. М.: Эгвес, 2006. 486 с.
19. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. М.: АЗЪ, 1995. 910с.
20. *Пассов Е.И.* Методика обучения иностранным языкам // Принципы обучения иностранным языкам. Воронеж: Интерлингва, 2002. № 4. 40 с.

21. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Большая российская энциклопедия, 2003. 528 с.
22. Рахманов И.В. Очерк по истории методики преподавания новых западноевропейских иностранных языков. М., 1947. 195 с.
23. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). М.: Высшая школа, 1989. 320 с.
24. Шанский Н.М. Русское языкознание и лингводидактика. М., 1985. 194 с.
25. Энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1982.

### **1.3. Междисциплинарность профессиональной лингводидактики**

На сегодняшний день существует ряд толкований понятия «междисциплинарность», которые оказали значительное влияние на современное восприятие учеными проблематики междисциплинарности образования. В своей программной статье «Эпистемология междисциплинарных отношений» Ж. Пиаже определил «междисциплинарность» как взаимодействие дисциплин (без прямого указания на их интеграцию), дифференцируя это понятие от понятий «мультидисциплинарности» (одностороннего дополнения одной дисциплины другой) и «трансдисциплинарности» (построения интегральных структур) [20]. Э.М. Мирский утверждал, что *междисциплинарное исследование* представляет собой «объединение знаний, методов, исследовательских средств и профессиональных навыков специалистов различных дисциплин в изучении некоторого общего объекта» [11, с.249]. И.Т. Касавин провел эпистемологический анализ различий между понятиями «*междисциплинарное исследование*», которое он определил как «познавательный процесс, взятый в контексте коммуникации субъектов, производящих и потребляющих знания»; и «*междисциплинарное взаимодействие*», которое, по его мнению, означает «отношения внутри науки как социального института, а также связи науки с иными социальными институтами, производящими знания» [12, с.62]. Несмотря на неоднородность этих определений, на основе их анализа можно утверждать о взаимообусловленности процессов развития междисциплинарных подходов к научному исследованию и к образовательному процессу, что лишний раз подчеркивает важность интеграции науки и образования на всех этапах их развития.

Исследованием проблем междисциплинарности в образовании занимались многие отечественные ученые: В.Г. Буданов, Э.Н. Гусинский,



В.Н. Максимова, Э.М. Мирский, Н.В. Попова и др. [13,14,15,17]. В ряде работ этих ученых доказана положительная роль междисциплинарных связей (МДС) в процессе обучения разным дисциплинам в школе и вузе, которая подтверждается общедидактическим принципом междисциплинарных (межпредметных) связей в обучении [21]. В аспекте профессионально-ориентированного иноязычного обучения в неязыковом вузе междисциплинарный подход, как правило, устанавливает именно бинарные МДС между дисциплиной «Иностранный язык» и одной из дисциплин профессионального цикла подготовки специалиста. Н.В. Попова в своем докторском исследовании обосновала возможность установления триадных МДС в процессе иноязычной подготовки в многопрофильном вузе, при этом третьим компонентом, обеспечивающим интеграцию ИЯ и профильной дисциплины, является информатика [17]. Результаты этого исследования позволяют говорить о потенциале дальнейшего развития МДС в лингвообразовательном процессе неязыкового вуза, что подчеркивает правоту утверждения великого дидакта Яна Коменского о том, что «всё, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи» [18, с.287].

Если опираться на тот факт, что основы обучения многочисленным дисциплинам формировались в лоне теоретических положений, провозглашенных дидактикой, путем суммирования характерных для их предмета методов обучения, то, что касается иностранного языка, Е.И. Пасов [6] справедливо отмечает, что существует явная граница между дисциплинами, целью обучения которым является усвоение учащимися знаний (литература, история, физика, биология и т. п.) и дисциплинами, требующими формирования навыков и умений (рисование, физкультура, труд во всех его проявлениях). В этом ряду, утверждает он, только обучение иностранным языкам оказывается «всеядным» предметом.

Когда речь идет о профессионально ориентированном обучении ИЯ, то оно приобретает еще более интегрированный характер. Так, целью обучения является не столько усвоение языкового материала, грамматических правил, лингвокультуроведческих сведений и формирование речевых навыков и развитие языковых умений, а также способы усвоения содержания специальных профессиональных сведений, сколько формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, развитие как абстрактного, так и профессионального мышления в ходе овладения искусством комбинирования вновь приобретенного языкового материала в типичных ситуациях профессионального общения. При этом профессиональная коммуникация является одновременно и целью и средством обучения, что подтверждает точку зрения И.А. Зимней [3], которая подчеркивает «беспредметность», «беспре-

дельность», и «неоднородность» иностранного языка как учебной дисциплины.

Е.И. Пассов [9] в этих словах видит глубокий смысл, раскрывающий самобытность и уникальность учебной дисциплины «иностранный язык», что дает основание и в данном исследовании с учетом перечисленных уже характеристик рассматривать профессиональную лингводидактику – теорию и практику профессионально ориентированного обучения ИЯ как специальную отрасль науки лингводидактики.

Лингводидактика в ее современном состоянии не может обойтись без традиционно наиболее тесно связанных с нею наук – лингвистики и психологии. Только при полном и рациональном использовании данных этих наук возможно построение оптимальной системы обучения. Для нашего исследования важно четко определить, какие стороны содержания и процесса обучения могут быть обоснованы этими науками, в каком виде соответствующие знания должны войти в научное содержание профессиональной лингводидактики и какие методические задачи могут быть решены путем использования этих знаний.

Е.И. Пассов справедливо полагает, что «процесс обучения иностранным языкам не может обойтись без лингвистических данных, характеризующих язык и речь, для решения вопросов, связанных с определением составных частей содержания обучения: при установлении разделов материала языка и его единиц, принципов и критериев отбора материала и т.п.» [6, с.7].

Н.Д. Гальскова подчеркивает, что «лингвистика, как известно, всегда имела в качестве своего объекта исследования язык, который является одновременно и предметом обучения на занятиях по ИЯ» [2, с.41]. При этом лингводидактика использует основные лингвистические понятия и закономерности и, прежде всего, данные сопоставительной лингвистики, ибо они определяют специфику объекта обучения.

Что касается психолингвистики, то ее исследовательские интересы можно сформулировать в общем плане как изучение и описание процесса речепроизводства, а также восприятия и формирования речи в их соотношении с профессиональными сферами общения, что позволяет строить модели обучения приоритетным видам иноязычной речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование, письмо, перевод) для конкретной специальности или в зависимости от иерархического положения обучающегося на производстве. Построение последних осуществляется на базе данных педагогической науки, исследующей закономерности обучения и воспитания человека в определенных конкретных исторических условиях, общие цели и задачи, объем и характер образования в конкретном типе учебного заведения, на различных этапах

и ступенях системы профессионального образования, а также общедидактические вопросы содержания, принципов и методов обучения. Все названные педагогические категории преломляются в обучении ИЯ с учетом специфики учебного предмета, равно как и специфики обучения и воспитания человека как личности средствами данной учебной дисциплины.

Используя описанные Б.В. Беляевым [1] взаимодействия между методикой и психологией, ПЛ берет на вооружение установленные психологические закономерности владения иностранным языком в сфере профессиональной коммуникации для того, чтобы научно обосновать профессионально ориентированное обучение иностранным языкам и привести в соответствие с ним все частные приемы и способы этого обучения, отслеживая при этом, что происходит в сознании обучающихся во время овладения ими языком в условиях профессионального обучения.

Не случайно Г.А.Китайгородская [4] называет комплекс психологических дисциплин еще одной обширной областью знаний, необходимой в преподавании любого предмета.

При исследовании были выделены ряд областей психологии, которые являются базовыми науками для преподавания ИЯ в сфере профессиональной коммуникации. Прежде всего, это психология познавательных процессов памяти, восприятия, мышления. С данной областью психологии тесно связана возрастная психология, так как познавательные процессы имеют свои особенности для каждой возрастной группы. Учет только этих двух областей психологии позволяет пересмотреть и изменить технологию преподавания. Еще одна, пожалуй, самая значимая в этой связи область знаний – социальная психология. Ряд разделов этой науки наиболее прочно связаны не только с современной наукой о языке, но и с методами преподавания ИЯ специалистам, которые позволяют обосновать современные тенденции в обучении ЯСЦ и построить технологию преподавания и учения, адекватную поставленным целям.

Необходимо учитывать и другие области, пренебрежение которыми неминуемо скажется на эффективности обучения. Например, психофизиология, знание которой поможет обеспечить работоспособность каждого обучающегося, а также решить проблему утомляемости методическими средствами.

Не менее важно учитывать данные таких научно-практических областей (хотя они и не считаются базовыми), как психотерапия и психогигиена в обучении, а также такого направления в психологии, как гуманистическая психология К. Роджерса [19]. С этих позиций пересматривается и дополняется понятие «общение», возникает иное

представление о характере и формах взаимодействия педагога и обучающегося, формируется принципиально новое отношение между ними, определяются новые функции преподавателя.

Таким образом, расширяя и углубляя знания в базовых для лингводидактики науках, можно выстроить современный процесс обучения иностранным языкам для профессиональных целей, что должно быть отражено не только в системе упражнений, но и в структуре, и в содержании учебно-методических комплексов.

Учитывая многоаспектность процесса обучения/усвоения ИЯ в современных условиях и невозможность получения полной картины закономерностей функционирования этого процесса на базе данных какой-либо одной научной дисциплины, было бы целесообразно говорить о «методологической комплексности» современной педагогической науки. Анализируя исследуемый процесс преподавания иностранного языка для профессиональных целей, можно сделать вывод, что процесс обучения иноязычной речи в сфере профессиональной коммуникации чрезвычайно многомерен. Он – словно перекресток, где скрещиваются пути разных наук, он – фокус, где линии этих наук сходятся. При чем они не просто сосуществуют, а синтезируются и, преломляясь через специфику объекта, создают основу новой научной дисциплины, возникающей на стыке с такими научными областями, как профессиональная педагогика, дидактика, лингводидактика, лингвистика, психолингвистика и др.

Таким образом, следуя логике Е.И. Пассова [6, с.12], можно рассуждать следующим образом:

– поскольку мы имеем дело с **обучением**, то это в значительной мере **дидактика**;

– так как мы обучаем языку, то ПЛ имеет прямое отношение к **лингвистике**;

– обучение немислимо вне **воспитания**, в данном случае специалиста-профессионала, то это и **профессиональная педагогика** [10];

– поскольку речь идет о формировании профессиональных способностей – иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции специалиста, то это и **профессиональная психология и психолингвистика**;

– в обучении иностранному языку для специальных целей имеет место процесс общения, значит, ПЛ связана и с **теорией коммуникации**, которая включает профессиональное, деловое и межкультурное общение;

– профессиональная лингводидактика нацелена на иноязычную профессионализацию, которая невозможна без обращения к **специаль-**

**ному предмету**, расширение знаний о котором происходит средствами иностранного языка.

К перечисленным наукам профессиональная лингводидактика может добавить такие области, как менеджмент, маркетинг, информатика и многие другие, когда сферы других наук рассматриваются не как некоторые смежные, а как области исследования самой лингводидактики. В этом случае можно говорить о появлении «компьютерной лингводидактики», «этнолингводидактики» и т.п., и соответственно при интеграции профессиональной педагогики и лингводидактики правомерно появление новой научной дисциплины – «профессиональной лингводидактики».

Под **профессиональной лингводидактикой** понимается такая отрасль лингводидактики, которая занята разработкой методологии профессионально ориентированного обучения иностранному языку, исследующей закономерности и принципы взаимодействия обучающего и обучающегося иностранному языку для профессиональных целей.

Профессиональная лингводидактика изучает:

1. Происхождение иностранного языка для профессиональных целей.
2. Разработку системы специфических принципов ПЛ.
3. Обоснование целей обучения языку специальности.
4. Определение содержания профессионально ориентированного обучения ИЯ.
5. Отбор организационных форм и методов обучения, максимизирующих иноязычную профессионализацию.
6. Отбор и разработку средств обучения, в т.ч. учебников, учебных пособий, оборудования, технических средств обучения и т.п., интегрирующих содержание иностранного языка и специального предмета.
7. Выявление профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка для проведения профессионально ориентированного курса [9].

Становится очевидным, что многообразие возложенных задач на новую отрасль лингводидактики – профессиональную лингводидактику, которой становится тесно в рамках существующих дисциплин, не способных в отдельности в полной мере коррелировать с потребностями расширяющегося процесса профессионально ориентированного обучения ИЯ, позволяет обосновать возможность отмежевания профессиональной лингводидактики от вышеупомянутых научных дисциплин. Но это может произойти только в том случае, если будут обоснованы: ее объект, предмет, закономерности, принципы и категории.

## Литература

1. *Беляев Б.В.* Очерки по психологии владения иностранным языком. М.: Просвещение, 1960. С. 30.
2. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Academia, 2004. 334 с.
3. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. Ростов н/Д., 1997.
4. *Китайгородская Г.А.* Интенсивное обучение иностранному языку: теория и практика. М.: Русский язык, 1992. 254 с.
5. *Крупченко А.К.* Введение в профессиональную лингводидактику: Монография. М.: МФТИ, 2005. 310 с.
6. Методика как наука. «Методическая школа Пассова». Воронеж: Интерлингва, 2002. 40 с.
7. *Миролюбов А.А.* Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. М., 2010. 464 с.
8. *Новиков А.М.* Методология образования. М.: Эгвес, 2006. 486 с.
9. *Пассов Е.И.* Методика обучения иностранным языкам // Принципы обучения иностранным языкам. Воронеж: Интерлингва, 2002. № 4. 40 с.
10. Профессиональная педагогика. М. Ассоциация «Профессиональное образование», 2010. 457 с.
11. *Мирский, Э.М.* Междисциплинарные исследования и дисциплинарная организация науки [Текст] / Э.М. Мирский. – М.: Наука, 1980. – 304 с.
12. *Касавин И.Т.* Междисциплинарное исследование: к понятию и типологии. Вопросы философии. 2010. Электронный ресурс. Доступно на [http://vphil.ru/index.php?option=com\\_content&task=view&id=132&Itemid=52](http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=132&Itemid=52). Дата доступа 24.08.2014
13. *Буданов В.Г.* Междисциплинарная методология в контексте теории сложности и управления будущим // Модернизация России: наука, образование, высокие технологии. - М.: МГПУ, 2010. - С.448-452.
14. *Гусинский Э.Н.* Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. – Москва: Школа, 1994. – 184 с.
15. *Максимова В.Н.* Межпредметные связи в процессе обучения. М.: Просвещение, 1988. 192 с
16. *Крупченко А.К., Иноземцева К.М.* Интегративность и междисциплинарность как основа преподавания иностранных языков в профессиональных целях // Иностранные языки в школе. 2013. №5. С.9-16.
17. *Попова Н.В.* Междисциплинарная парадигма как основа формирования интегративных компетенций студентов многопрофильного вуза (на примере дисциплины Иностранный язык): Автореф. докторской диссертации. 2011.
18. *Коменский Я.А.* Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т.1. – М.: Педагогика, 1982, – 565 с.

19. Rogers, Carl. (1969). *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. (1st ed.) Columbus, Ohio

20. *Piaget J.* The epistemology of interdisciplinary relationships // *Interdisciplinarity. Problems of teaching and research in universities*. P., 1972.

21. *Крупченко А.К., Иноземцева К.М.* Методология междисциплинарного иноязычного образования специалиста // *МНПК Языковое образование сегодня – векторы развития*, Екатеринбург, 2014

#### **1.4. Объект и предмет профессиональной лингводидактики**

«Объект, – по утверждению А.М. Новикова, – в гносеологии теории познания – это то, что противостоит познающему субъекту в его познавательной деятельности. То есть та часть объективной реальности, практики или научного знания (если исследование теоретическое), с которой исследователь имеет дело» [6, с.124].

Данное исследование имеет дело с процессом профессионально ориентированного обучения ИЯ, его теоретико-методологическими проблемами, закладывающими основу новой отрасли лингводидактики – профессиональной лингводидактики. Другими словами, объектом профессиональной лингводидактики является процесс исследования принципов и закономерностей непрерывного профессионально ориентированного обучения ИЯ, формирующий иноязычную профессиональную коммуникативную компетенцию специалиста.

В качестве объектов профессиональной лингводидактики выступают реальные явления профессионально ориентированного обучения и некоторые результаты познания как в лингвистической, специальной, так и в дидактической областях, зафиксированные в определенной знаковой форме и выступающие в объективированном, материальном виде, например, программы и учебники, модели формирования ИПКК и т.п.

Однако необходимо учесть, что некоторые из них являются в той или иной форме также объектами изучения смежных наук. Так, учебные планы, программы, учебники, учебные пособия, учебно-воспитательный процесс, преподаватель и обучающийся являются в самом обобщенном виде объектами педагогики и дидактики.

Специальные науки, а в данном случае нас интересуют как лингвистика, так и определенный специальный предмет, также имеют общий объект с ПЛ – обучение иностранным языкам. Разница заключается в подходе к изучению этих объектов. Педагогику, например, интересуют общие закономерности процесса воспитания, образования и обучения, а методика рассматривает вопросы воспитания и обучения средствами

конкретного учебного предмета. Дидактика рассматривает проблемы содержания обучения как общественно-исторической категории, соответствие содержания целям и задачам обучения в принципиальном плане, лингводидактика, занимаясь разработкой методологии обучения, своим объектом считает процесс обучения ИЯ, в то время как профессиональная педагогика в свой объект включает «целостную систему образования» [8, с.35].

В данном контексте профессиональная лингводидактика объектом своего исследования рассматривает весь процесс обучения специалистов ИЯ в системе непрерывного профессионального образования.

Если лингвистика занимается в основном проблемами системы языка, его внутренней логикой или как Леонтьев А.А. [4] называет его «разборкой» и «сборкой» в целях наиболее полного его описания, то для профессиональной лингводидактики эти процессы и сама языковая система важны главным образом с точки зрения того, как из этого полного описания отобрать нужный минимум для обучения иностранному языку в сфере профессиональной коммуникации.

Как справедливо полагал Леонтьев А.А. [4], при наличии одних и тех же объектов каждая наука осуществляет их изучение со своей точки зрения, т.е. по-своему отражает и моделирует их, принимая за исходные разные аспекты данных объектов, и имеет, следовательно, каждая свой «абстрактный объект, совокупность (система) абстрактных объектов образует предмет данной науки».

По определению А.М. Новикова, «предмет исследования – это та сторона, тот аспект, та точка зрения, «проекция», с которой исследователь познает целый объект, выделяя при этом главные наиболее существенные (с точки зрения исследователя) признаки объекта [6, с.125].

«Поскольку наши знания отражают и обобщают реальные объекты конкретной предметной области, то в процессе взаимодействия с ними (в процессе познавательной деятельности) создаются модели этого взаимодействия, которые отображают состояние дела в тот или иной исторический период, как некую концептуальную систему, определяющую в значительной степени направление самой познавательной деятельности», отмечает Е.И. Пассов [5, с.16].

Если предметом дидактики являются знания, полученные в результате исследования объекта, составляющие общую теорию обучения и включающие образование, преподавание, учение, закономерности процесса обучения и его компоненты, а предметом профессиональной педагогики, например, «процесс формирования профессионально значимых качеств личности с учетом специфических особенностей профессионального образования того или иного уровня и профиля» [8, с.36],



то профессиональная лингводидактика, исходя из своего объекта исследования, способов обучения и учения, предлагает свою технологию обучения.

Следуя утверждению А.М.Новикова [6, с.126], что «предмет познания представляет собой совокупность свойств, связей и законов, изучаемых данной наукой и получивших выражение в определенных логических и знаковых формах», можно определить, что предметом данного исследования является профессиональная лингводидактика, сформировавшаяся в результате разрешения теоретико-методологических проблем обучения ИЯ специалистов.

Сама же профессиональная лингводидактика разрабатывает методологию обучения ИЯ специалистов, которая своим предметом исследования считает организацию деятельности по обучению ИЯ специалистов, что подтверждает суждение Н.Д. Гальсковой о том, что лингводидактика занимается «анализом, управлением и моделированием процесса обучения» [1]. В данном случае он направлен на формирование языковой личности специалиста, его иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции.

Предметом профессиональной лингводидактики становится и формирование лингвопрофессиональной обучающей среды, как условия иноязычной профессионализации специалиста. Наряду с этим предметом изучения профессиональной лингводидактики можно рассматривать также следующие модели: модель формирования ИПКК – ключевого концепта профессионально ориентированного иноязычного обучения, модель структурирования непрерывного иноязычного обучения в системе профессионального образования и гармонизации его с международными уровнями владения языком, модель ранней иноязычной профессионализации и т.п.

Таким образом, можно говорить, что в предмет профессиональной лингводидактики входят все подсистемы, участвующие в организации процесса обучения ИЯ специалистов, в построении моделей взаимодействия всех явлений, процессов, связей, отношений той сферы иноязычной профессиональной коммуникации, специалисты которой обучаются иностранному языку.

### **Литература**

1. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Academia, 2004. 334с.
2. *Крупченко А.К.* Введение в профессиональную лингводидактику: монография. М.: МФТИ, 2005. 310 с.

3. *Крупченко А.К.* Предмет профессиональной лингводидактики // Вестник МГУ. Серия 19 Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2006. № 3. С.134–144.
4. *Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997. 287 с.
5. Методика как наука. «Методическая школа Пассова». Воронеж: Интерлингва, 2002. 40 с.
6. *Новиков А.М.* Методология образования. М.: Эгвес, 2006. 486 с.
7. *Пассов Е.И.* Методика обучения иностранным языкам // Принципы обучения иностранным языкам. Воронеж: Интерлингва, 2002. № 4. 40 с.
8. Профессиональная педагогика. Профессиональное образование. М., 1997. 512 с.

### **1.5. Закономерности профессиональной лингводидактики**

При выявлении специфических закономерностей профессиональной лингводидактики можно предположить, что ПЛ, будучи стыковой дисциплиной, основывается на данных других наук, пользуется их закономерностями. Многие вообще могут не признавать за ПЛ права быть самостоятельной дисциплиной, сводя её к совокупности рекомендаций, относящихся к применению тех или иных приемов иноязычного профессионально ориентированного обучения. И это до недавнего времени было в некоторой степени справедливо.

Представляется правильным разделить все виды закономерностей, действующие в сфере профессионально ориентированного обучения иностранным языкам, на три группы: закономерности смежных с ней наук; своеобразно выраженные закономерности дидактики и методики; собственные, присущие только ПЛ закономерности.

Очевидно, что основной задачей ПЛ является изучение закономерностей третьей группы, хотя для построения дидактической системы в целом необходимо пользоваться данными и других наук.

ПЛ выявляет на основе общих дидактических закономерностей свои специфические закономерности, которые находят свое выражение в специфических принципах, касающихся, прежде всего, формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, отражающей развивающийся процесс непрерывного обновления знаний как лингвистического, так и профессионального (специального) содержания, исследование интерактивного взаимодействия как компетентного преподавателя с мотивированным обучающимся, так и со специалистами профилирующих кафедр учебного заведения и непосредственными представителями конкретной профессии.

Анализ исследований, например, по определению иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции – цели профессионально ориентированного обучения – дает право утверждать, что одной из важнейших закономерностей такого порядка в рассматриваемой науке является соотнесенность двух языковых систем в сознании изучающего иностранный язык с определенными профессиональными сферами, ситуациями общения при взаимодействии как обучающего и обучающегося, так и специалиста определенного профиля.

Эта закономерность не относится только к психологии или лингвистике. Хотя она и связана с каждой из этих наук, её действие проявляется только в обучении иностранному языку для специальных целей. В самом деле, хотя лингвистика занимается и сопоставлением систем разных языков, эта наука отталкивается от того, какой из двух языков является родным для человека, пользующегося им, а какой – иностранным. Психология же, хотя и рассматривает, в частности, процессы усвоения языка, не принимает во внимание не только различия в системе двух языков (этим занимается лингвистика), но и процессы формирования лингво-профессиональных навыков, а приведенную выше соотнесенность рассматривает только ПЛ.

Ввиду того, что предмет профессиональной лингводидактики находится в начальной стадии разработки, приходится зачастую руководствоваться либо эмпирическими данными методики преподавания иностранных языков для специальных целей, либо данными смежных наук. Однако приведенная выше закономерность является не единственной специфической закономерностью профессиональной лингводидактики.

Прежде всего, можно говорить о таких закономерностях, как, например: проведение *анализа потребностей* обучающихся в процессе профессионально ориентированного иноязычного обучения, который приобретает особый характер, в связи с тем, что он определяет цели специального (профессионального) курса и ориентирует не только на уровень владения языком, но и на профиль или выбранную специальность.

Конечной целью становится формирование *иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции* специалиста, которая требует, чтобы не только содержательный (*лингвистический*) аспект был соотнесен с определенными (профессиональными) сферами, ситуациями и темами общения, но и дидактический, который направлен на отбор методов, форм и видов учебной деятельности, максимизирующих иноязычную профессионализацию специалиста в приобретении лингво-профессиональных умений.

Психологический аспект характеризуется повышенным уровнем мотивации специалиста, а также необходимостью соотносить индивидуальные, возрастные, образовательные и статусные характеристики с уровнем владения определенными навыками конкретных видов речевой деятельности в сфере профессиональной коммуникации.

Таким образом, данное исследование находится на пересечении нескольких лингводидактических парадигм:

- коммуникативно-прагматической, рассматривающей язык как средство общения, важность процессов и коммуникативных стратегий, формирование механизмов социального взаимодействия,

- системно-структурной, подразумевающей последовательность и уровни усвоения, а также разные виды речевой деятельности,

- антропоцентрической, сфокусированной на формировании системы ценностей, особых чертах языковой личности, цивилизационных характеристиках и изменениях, соблюдении и обеспечении личных свобод, развитии личности через потенциал ИЯ, стиля и качества его преподавания.

Основой целостной практико-ориентированной вузовской подготовки специалиста, способного интегрироваться в мировое профессиональное сообщество, служит междисциплинарный подход к образовательному процессу [1,2]. Определение условий реализации данного подхода в иноязычной профессиональной подготовке неязыкового вуза является важной методологической задачей, решение которой может способствовать эффективному формированию иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции (ИПКК) специалиста и успеху интернационализации российского ВО.

Исследование подобных проблем и составляет основное содержание профессиональной лингводидактики, в то время как действие закономерностей смежных наук используется ею не специально, а опосредованно, так как в этом случае рассматривается их действие лишь в ограниченной сфере.

Важно рассмотреть собственные закономерности профессиональной лингводидактики, выразителями которых выступает комплекс специфических принципов, описание которых представлено в следующем разделе.

### **Литература**

*Крупченко А.К.* Введение в профессиональную лингводидактику: Монография. М.: МФТИ, 2005. 310 с.

## 1.6. Понятие принципов профессиональной лингводидактики

Известно, что содержание и характер системы обучения определяются, прежде всего, теми исходными положениями, которые выступают в качестве ее дидактических принципов. Проблема классификации принципов обучения является одной из центральных задач современной педагогики [1-4].

Так как основу инновационной образовательной политики составляют концептуальные базовые и целевые принципы, то новая ветвь лингводидактики – профессиональная лингводидактика, будучи межобластной отраслью педагогической науки, опирается как на *специфические лингвопрофессиональные принципы* (о которых мы будем говорить ниже как об основополагающих принципах профессиональной лингводидактики), так и на *общепедагогические принципы* (которые мы будем рассматривать в качестве вспомогательных

Ориентируясь на инновационную концепцию А.М. Новикова [5] о дидактическом проектировании на основе системы идей, нами была выдвинута мысль о том, что и профессиональная лингводидактика должна исходить из некоторой номенклатуры *идей*, включающей следующие:

- 1) *идея антропоцентризма,*
- 2) *идея непрерывного и опережающего характера образования,*
- 3) *идея синергетики и интегративности факторов образования,*

т.е. взаимозависимости дидактических принципов, потенциала всех учебных дисциплин, деятельности педагога и учащихся, системы образования и производства, системы образования и социальной среды, содержания и технологии подготовки, структуры и функционирования российского и зарубежного образования.

При формировании комплекса специфических принципов использовался комбинированный подход к отбору и разработке принципов профессиональной лингводидактики.

К группе, подчиненной первой идее (антропоцентризма), нами отнесены следующие принципы: формирования ориентированности на профессиональную деятельность, межкультурности, учета возрастных особенностей учащихся, формирования учебной автономии и учета индивидуальных траекторий профессионального развития (антропоцентричности).

Со второй идеей (непрерывного и опережающего характера образования) соотнесены принципы иноязычной профессионализации, опережающего профессионального развития, моделирования квазипрофес-

сиональной деятельности, модульности содержания подготовки, непрерывности языковой подготовки, активной коммуникативности, а также принцип многоуровневости подготовки в условиях диверсификации учебного процесса вуза.

И, наконец, из идеи синергетики и интегративности факторов образования вытекают принципы учета требований социально-профессиональной среды, интегративности (имплицитности), комплексного формирования профессиональной иноязычной компетентности, двойной детерминации содержания подготовки, функциональности профессиональной иноязычной подготовки, проблемности обучения, вариативности содержания и технологий обучения, интернационализации подготовки и гармонизации международных требований к результатам языковой подготовки, аутентичности материалов и видов деятельности, целостности педагогического процесса, интерактивности, селективности, элективности, взаимосвязанного развития речевых умений и принцип адекватности учебных материалов.

Необходимо заметить, что приведенная классификация имеет относительный, не очень строгий характер, так как все принципы взаимосвязаны и в «чистом» виде практически не могут служить основой дидактического проектирования. В то же время, общие лингводидактические принципы в условиях профессионально ориентированного обучения получают новое, специфическое «звучание», поэтому их рассмотрению мы посвятили отдельную главу (гл. 3).

### Литература

1. Профессиональная педагогика. М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 2010. 457 с.
2. *Загвязинский В.И.* Теория обучения. Современная интерпретация. М.: Academia, 2001. 188 с.
3. *Пассов Е.И.* Методика обучения иностранным языкам // Принципы обучения иностранным языкам Воронеж: Интерлингва, 2002. № 4. 40 с.
4. *Селиванова И.* Всемирный институт непрерывного образования // Вестник высшей школы. 1992. № 2. С. 14–16.
5. *Новиков А.М.* Российское образование в новой эпохе: Парадоксы наследия, векторы развития. М.: Эгвес, 2000. 272 с.

# ГЛАВА 2.

## ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЕ ПРИНЦИПЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

---

### **2.1. Принцип учета требований социально-профессиональной среды**

Новый формат общественного (социального)<sup>1</sup> бытия предъявляет концептуально иные (новые) требования к системе образования, в том числе в плане паритетности всех участников педагогического процесса.

В настоящее время происходят парадигмальные<sup>2</sup> изменения – постепенный сдвиг от антропоцентризма (основанной на гуманистических идеалах) к социоцентризму, основанному на новых формах общественного устройства; примерами таких общественных изменений могут служить отношение к образованию как к отрасли сферы услуг и его зависимость от внешних факторов (в том числе требований рынка труда), что лишает образование самоценности и гуманистической абсолютности.

Ранее существовавшие лингводидактические парадигмы (сравнительно-сопоставительная, системно-структурная, коммуникативно-прагматическая и антропоцентрическая) не отвечают новым вызовам и общественным ожиданиям, в связи с чем на первый план выходит социоцентрическая парадигма и компетентностный подход, являющийся в ее контексте основным.

Социоцентрическая парадигма представляет собой когнитивно-исследовательскую модель дидактического построения, подразумевающую акцентуацию **социальной** сообразности содержания и технологий образования.

---

<sup>1</sup> **Социум (общество)** – (в узком смысле) совокупность сложившихся форм совместной деятельности (и взаимодействия) людей; (в широком смысле) философский и практический феномен, характеризующийся синергией и взаимовлиянием интегрированных в него субъектов – объединений индивидуумов, осуществляющих определенные общие функции и/или виды деятельности и распределяющие обязанности, воздействуя на общие объекты и получая общие плоды деятельности.

<sup>2</sup> **Парадигма** – когнитивно-исследовательская модель и философский базис научного построения, подразумевающая акцентуацию того или иного фактора или явления, модель постановки научной проблемы и поиска ее решения.

В контексте появления новой парадигмы необходимо выявить и проанализировать новые ее аксиологические характеристики, фактически заложенные в новых стандартах среднего и высшего образования.

В качестве актуальных сегодня представляется правильным рассматривать следующие ценности:

- иноязычная компетентность как общественное благо;
- создание, поддержание и развитие системы социальных отношений - взаимодействия внутри социума, которое должно быть эффективным, гармоничным, взаимовыгодным, эстетичным.

В соответствии с последним, необходимо принимать во внимание и учитывать требования всех элементов социума (заинтересованных сторон – stakeholders (англ.)) и всеми его элементами; это в полной степени относится и к проектированию содержания и технологии иноязычной подготовки в вузе.

В качестве ключевых требований рассматривают:

- лишение процесса и результата образования их самооценности и гуманистической абсолютности (как это было при антропоцентрической парадигме)

– разумные паритетность и учет интересов всех субъектов социума, являющихся участниками педагогического процесса (фактически, речь должна идти о новом варианте «педагогического общественного договора»).

Основными задачами, решаемыми при проектировании на основе социоцентрической парадигмы, являются:

- 1) выявление субъектов социума (контекстно);
- 2) выявление характера их влияния на педагогический процесс;
- 3) выявление возможных инструментов влияния на них с целью повышения/понижения степени их участия в педагогическом процессе

При решении указанных задач возникают типичные сложности:

**выявление** требований субъектов социума;

**учет** требований при проектировании содержания и технологий языковой подготовки;

**отсутствие** схем и инструментов взаимодействия с субъектов социума;

**амбивалентность** требований;

**необоснованность** требований

В контексте нашего исследования рассматривались следующие субъекты социума:

- студенты;
- преподаватели;
- система образования;



администрации вузов;  
 общественность;  
 профессиональные сообщества;  
 конкретные работодатели;  
 родители учащихся;  
 издательства;  
 международные организации, связанные с преподаванием / изучением иностранных языков;  
 объединения преподавателей иностранных языков;  
 методисты (разработчики программ и учебных материалов);  
 государство (в лице представителей органов государственной власти, в форме нормативных документов и пр.);  
 спонсоры программ подготовки.

При рассмотрении аксиологических проблем современного образования необходимо рассмотреть вопрос правомерности требований, предъявляемых к подготовке в образовательной области «иностраный язык». Сложность заключается в том, что не все требования являются обоснованными, т.е. не основаны на истинных потребностях субъектов социума.

<b>Потребности (внутренний план деятельности)</b>	<b>Требования (внешний план деятельности)</b>
действительные (деятельностно релевантные и значимые)	обоснованные
мнимые (деятельностно нерелевантные)	необоснованные (сильно мотивированные)
	пожелания (слабо мотивированные, неподкрепленные волевыми усилиями)

Исходя из взаимосвязи характера потребностей и требований, мы можем рассмотреть несколько примеров амбивалентности требований, предъявляемых рядом субъектов социума и представленные в ниже-следующей таблице.

<b>Амбивалентные требования</b>	<b>Варианты решения</b>
Администрация вуза заявляет о готовности всячески поддерживать качественное обучение ино-	Демонстрировать ценность подготовки по иностранным языкам для формирования целостной социально-профессиональной компетентности выпускника вуза

<p>иностранному языку в данном учебном заведении, но при этом всячески противится расширению сетки часов на дисциплину «Иностранный язык» за счет сокращения объема других (профильных) дисциплин</p>	<p>Демонстрировать ценность конкретных внеаудиторных мероприятий, направленных на формирование иноязычной компетентности: местные/национальные/международные конкурсы, фестивали, видео-конференции) в аспекте формирования положительной профессионально социальной репутации вуза</p>
<p>Студенты заявляют о своей готовности к изучению иностранных языков, но при этом не прикладывают все возможные усилия к овладению иноязычным материалом</p>	<p>Разъяснять студентам цели профессионально-ориентированной иноязычной подготовки Предлагать студентам адекватные задания (целесообразные, мотивирующие, эргономичные) Развивать мотивированность студентов к освоению иноязычного материала: обосновывать рациональность сложности ряда учебных заданий, развивать программы международного академического обмена, разъяснять истинную ценность владения иностранным языком</p>
<p>Издатели (российские и международные) прикладывают все возможные усилия к тому, чтобы внедрить свои учебные материалы, которые мало связаны с какой-либо конкретной профессиональной деятельностью</p>	<p>Прикладывать все возможные усилия к тому, чтобы заинтересовать издателей в сотрудничестве с преподавателями вуза в области совместной разработки профессионально-ориентированных учебных пособий, которые соответствовали бы требованиям российской нормативной документации и профессионального сообщества Выступать с инициативой публикации уже существующих (ранее созданных) профессионально-ориентированных учебных пособий в ведущих издательствах (с/без привлечения редакторов и авторов издательства)</p>
<p>Вузовские преподаватели не склонны к внедрению узкопрофессиональных материалов (из-за недостаточного стремления к профессиональному самосовершенствованию, а также внушенной им уверенности в целесообразности преподавания в вузе языка для общих и академических целей)</p>	<p>Разъяснять преподавателям цели профессионально-ориентированной иноязычной подготовки Разрабатывать и реализовывать специализированные курсы повышения квалификации для преподавателей Обеспечивать всесторонность поддержки преподавателей (методической, психологической, профессионально-прагматической (узкоспециальной), информационной и пр.)</p>

Другие кафедры всячески противодействуют расширению сетки часов на преподавание иностранных языков (в связи с тем, что это сокращает нагрузку по другим кафедрам)	Демонстрировать ресурсный потенциал профессионально-прагматической иноязычной подготовки в аспекте предоставления спецкафедрам наиболее актуальной информации (для разработки новых курсов, проведения научных исследований, получения проектного финансирования)
Работодатели предъявляют повышенные требования к языковой компетентности выпускников	Требовать обоснования работодателями рациональности этих требований Выявлять готовность работодателей адекватно компенсировать (оплачивать) эту дополнительную компетентность в условиях завышения капитализации трудовых ресурсов

Важной характеристикой специалистов, подготовка которых ведется в вузе, является профессиональный опыт, соответствующий определенной профессиональной квалификации. Подобный профессиональный опыт предполагает, что в нем имеется набор таких событий профессиональной жизни, которые вобрали в себя все значимые аспекты конкретной профессиональной деятельности.

В социологии [1] готовность личности к выполнению ее социальных функций в обществе, чаще всего, определяется совокупностью групп качеств нравственно-содержательного, социального, содержательно-процессуального и мотивационного аспектов личности. Если исходить из позиций социально-психологического подхода, критериями сформированности готовности к труду являются: 1) необходимые знания, умения и навыки; 2) отношение к образованию и учебному труду; 3) наличие развитого, самостоятельного, творческого мышления; 4) понимание задач, которые ставит перед личностью социум; 5) осознание мотивов своей деятельности, четкое понимание своих интересов, склонностей, способностей, возможностей; 6) корреляция личных и общественных целей. Как видно, здесь готовность личности к активной трудовой жизни выражена через систему качеств, необходимых для выполнения производственных и общественных функций.

Другими словами, готовность студентов к профессиональной деятельности обусловлена потребностью общества в специалистах, испытывающих стремление к активному участию в решении задач, которые ставятся научно-техническим прогрессом, самостоятельно ставящих цели дальнейшего совершенствования в области производственной деятельности, испытывающих потребность в непрерывном обновлении, расширении профессиональных знаний. Кроме того, они должны иметь высокий уровень развития профессионального мышления, умений

и навыков решения производственных задач, а также психофизиологические качества, обусловленными потребностями в длительном волевом напряжении в разнообразных условиях деятельности и пр.

Социолог рынка труда К. Фаррен предлагает подход к анализу конкурентоспособности специалиста [2], в рамках которого критерии не замыкаются на свойствах личности или на профессиональных способностях, а строятся на общих основаниях, имеющих акмеологический характер. Это критерии, в которых представлены понятия психологии (потребности), физиологии (возраст), технологии (использование и изменение технических подходов), социальных аспектов (коммуникации), организационных (лидерство), культурных (культура организации труда) и т.д. Такой универсальный подход, выходящий за рамки одной конкретной научной сферы, позволяет комплексно подходить к профессиональной реальности, которая по своему генезису также не может быть замкнута в границы одной научной дисциплины.

Для выявления специальных социально-профессиональных требований к личности специалистов нами был проведен анализ баз данных Государственного комитета Российской Федерации по статистике (Госкомстата), Министерства труда и занятости Российской Федерации (Минтруда), общества с ограниченной ответственностью «Анкор Консалтинг» (г. Москва) и компании «Hay Management Consultants/Hay Group Inc.» (г. Филадельфия, США); две последние компании, сотрудничающие с западными промышленными гигантами (в т.ч. General Electric, General Motors, British Petroleum, Shell и др.), представили наиболее достоверную статистику по коммерческому сектору экономики. Кроме того, с целью учета малых флуктуаций динамики рынка труда, нами регулярно изучались материалы периодических тематических изданий: 1) газет: «Работа для Вас», «The Moscow Times», «The Moscow News», «The Moscow Tribune», «Loot.ru / Russian weekly», «Exclusive Personnel» и др.; 2) журналов: «Профиль-Карьера», «Где учиться?», «Работа @ Зарплата», «Eurobusiness» и др.

Полученные данные [3] свидетельствуют о том, что, с одной стороны, российская экономика характеризуется высокой востребованностью специалистов высшей квалификации, а с другой стороны, значительный процент безработных составляют специалисты с профессиональным образованием.

Последний феномен может быть объяснен, в числе других факторов (макроэкономических, гендерных, возрастных и пр.) и тем, что многие из них не имеют достаточной компетентности в области квалификационных качеств, к которым потенциальные работодатели в современных условиях предъявляют высокие требования. Среди таких требований

особую роль играет профессионально и ситуативно-достаточный уровень владения современными информационными технологиями и иностранными языками.

В этой связи становится очевидным, что подготовка специалистов с высоким уровнем иноязычной компетентности весьма актуальна.

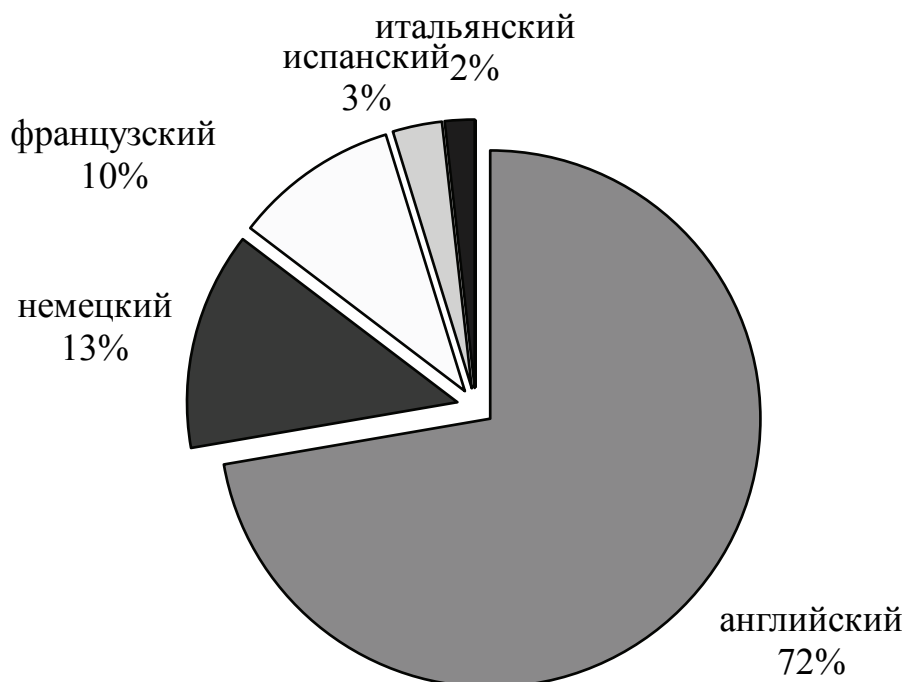
Проведенный нами анализ поступающих от российских и зарубежных компаний заказов на подбор персонала позволил установить, что около 68% от этого числа составляют заказы организаций разных форм собственности на специалистов с иноязычной компетентностью, достаточной для профессиональной деятельности в условиях современного российского рынка труда. В частности, 32,7% должностей предусматривают свободное (на уровне носителя языка) владение иностранным языком, а 20,4% – «рабочую» иноязычную компетентность (адекватную предъявляемым работодателями требованиям к профессиональной коммуникации).

Согласно данным компании Hay Management Consulting, более 60% компаний вынуждены были направлять молодых специалистов (выпускников неязыковых вузов) на повышение уровня владения иностранными языками в российские учебные заведения и 54% компаний – в страны Западной Европы и США, и тенденция роста этих показателей сохраняется в течение ряда лет. Таким образом, потребители рабочей силы сталкиваются с необходимостью нести дополнительные расходы на повышение квалификации своих сотрудников, которые можно значительно сократить за счет повышения качества иноязычной подготовки в неязыковых вузах.

По оценкам экспертов, молодые специалисты, получившие адекватную требованиям работодателей языковую подготовку, будут иметь значительно больше возможностей реализовать свою квалификацию и занять достойное место в секторе рынка труда, соответствующем их специальности.

На основании анализа данных, предоставленных в наше распоряжение информационных источников, было выявлено соотношение между спросом на профессиональную компетентность в области иностранных языков на рынке труда Российской Федерации.

## Требования рынка труда к иноязычной компетентности (по языкам)



Очевидно, что наибольшим спросом (72% общей потребности) на рынке трудовых ресурсов пользуются специалисты, владеющие английским языком.

Различие в «популярности» пяти наиболее распространенных европейских языков среди работодателей, которые активно действуют на российском рынке, является закономерным. Оно может быть объяснено тем, что в силу экономических, политических, лингвистических, социальных и других предпосылок именно английский язык выступает сегодня в роли языка международной коммуникации в мире, зачастую служит целям облегчения взаимодействия в структурах транснациональных компаний и предприятий, представляющих страны с редкими языками. В дополнение к сказанному, большая часть технической документации и профессиональной корреспонденции представлена в англоязычных версиях.

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

мотивационно-ориентировочной компоненты структуры личности студента и выпускника вуза.

В результате проведения комплексного поликритериального исследования современного рынка труда Российской Федерации нами было выведено частнопедagogическое следствие: необходимо пересмотреть методологию обучения иностранным языкам в инженерных вузах, опираясь не на общефилологический, а на профессионально-прагматический подход и тщательный целевой отбор лингводидактических методов [3].

В новых социально-экономических условиях наиболее значимыми иноязычными коммуникативными умениями в структуре профессиональной компетентности современного специалиста можно считать следующие:

- дискурсивно-предметные, связанные с владением коммуникативными стратегиями, знаниями в области терминологического вокабуляра и профессиональных лингвострановедческих фреймов;

- в области устного и письменного воспроизведения и порождения речи, основанного на самостоятельной речемыслительной деятельности, адекватной наиболее типичным коммуникативным ситуациям;

- во всех видах чтения мало адаптированных и неадаптированных текстов по специальности;

- в области перевода специальных текстов;

- составление деловой документации и вторичных текстов (докладов, планов, тезисов, аннотаций, рефератов и пр.);

- рецепции и понимания профессионально значимых сообщений.

Кроме того, работодатели предполагают, что подготовка по иностранным языкам, как и подготовка в других областях знаний, должна обеспечивать удовлетворение следующих основных обобщенных требований, предъявляемых сегодня работодателями:

- 1) сформированная ориентированность и мотивированность к профессиональной деятельности, а также социально-профессионального самосознания (осознание своего места в профессиональном сообществе) и стремления к профессиональному и личностному саморазвитию;

- 2) знание специальности и сопутствующих (сопряженных) областей, в т.ч. системы менеджмента;

- 3) способность к индивидуальной и командной работе в условиях личной ответственности, развитой стратегической компетентности, а также критической оценки себя и других;

- 4) стремление к овладению новыми профессиональными технологиями, в т.ч. информационными;

- 5) сформированная коммуникативная компетентность, включая владение иностранными языками.

Обращаясь к требованиям самой системы образования, необходимо заметить, что в соответствии с концепцией модернизации российского образования [4] разработка общих и предметно-дисциплинарных образовательных программ на компетентностной основе представляет в настоящее время сложную, многоаспектную и чрезвычайно актуальную проблему современной педагогики. Во многом это связано с реализацией разработанной европейским и российским образовательным сообществом и психолого-педагогической наукой и практикой задач повышения качества высшего профессионального образования (ВО).

В настоящее время в соответствии с проектом федерального государственного образовательного стандарта объектами проектирования основной образовательной программы (ООП) являются общекультурные, общепрофессиональные и специальные компетенции, что должно быть дополнено социальными компетенциями/компетентностями.

Социальные компетенции являются основными, так как они объединяют все компетенции, приобретённые студентом в процессе изучения дисциплин гуманитарного, социального и экономического, математического и естественнонаучного, а также профессионального циклов. Они являются сквозными по характеру формирования и базовыми по генезису формирования основного массива других профессиональных компетенций.

И.А. Зимняя [5] выделила три группы основных социальных компетентностей:

- компетентности, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, члену общества;
- компетентности, относящиеся к межличностному взаимодействию в социальной и производственной сферах;
- компетентности, характеризующие человека как субъекта разных типов, видов и форм деятельности.

В соответствии с этой классификацией основными социальными компетентностями признаются компетентности гражданственности, саморазвития, здоровьесбережения, социального взаимодействия, а также коммуникативные, информационно-технологические и организационно-деятельностные компетентности. Это существенно для подготовки специалистов, во-первых, как полноценных личностей, и, во-вторых, в связи с тем, что любая профессиональная деятельность имеет два контекста: предметный и социальный [6]; причем адекватная реализация второго контекста играет чрезвычайно важную роль для эффективности производственной деятельности.

В настоящее время научно-методические коллективы ряда вузов (в т.ч. НИТУ «МИСиС», МГАУ, НИЯУ «МИФИ» и др.) ведут разработ-



ку паспортов социальных компетентностей в соответствии с тремя стандартными инструментальными дескрипторами (знать, уметь, владеть) и применительно к приоритетности той или иной компетентности для конкретного профиля выпускников.

Применительно к предметной области «Иностранный язык» все эти аспекты социально-профессиональных компетенций могут быть развиты средствами единиц содержания и элементов технологии профессиональной иноязычной подготовки.

Так, к области гражданственности можно формировать, в частности, знания структуры и системы государственного устройства и управления, механизмы и способы реализации гражданских прав, степени свободы и меры ответственности за действия, противоречащие правовым основам; умения проявлять и отстаивать гражданскую позицию, ценности и убеждения, делать самостоятельные выводы относительно общественно-политической жизни государства и общества; владение способами проявления гражданской позиции, отстаивать и защищать свои права в стандартных и нестандартных социально-общественных ситуациях.

В области здоровьесбережения возможно развивать знания основ валеологии, т.е. норм здорового образа жизни, форм и методов работы по совершенствованию процессов чередования труда и отдыха, степени свободы выбора образа жизни и меру ответственности за несоблюдение (нарушение) правил здорового образа жизни и за причинение вреда окружающей среде, основ экологической безопасности жизнедеятельности человека и разумного природопользования, правил техники безопасности в данной отрасли промышленности и методов защиты производственного персонала и населения от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий; умения предвидеть последствия опасных для здоровья ситуаций и находить решения для выхода из нее; владение элементами экологического сознания.

В области социального взаимодействия – знание типов социального взаимодействия (общество, общность, коллектив, семья, друзья, партнеры), особенностей других культур и религий, принципов социальной мобильности, видов и форм сотрудничества; умения урегулировать конфликты различных уровней; реализовать свои потребности и цели группы с учётом конкретных обстоятельств, а также особенностей других людей и социальных структур; владение формами и методами предвидения и планирования конкретных коммуникативных ситуаций, приемами и средствами предупреждения конфликтов, культурой толерантного поведения.

Что касается области общения, то здесь возможно развивать знания основ традиций родной и других культур, правил оформления устных и письменных текстов на родном и иностранном языке, правил аргументации в диалоге и монологе, правил оформления деловой документации, принципов решения коммуникативных задач, уровней воздействия на реципиента; умения начинать, направлять, контролировать коммуникативный процесс; владение культурой устного и письменного общения на родном и хотя бы одном иностранном языке (желательно на уровне В-2 в соответствии с Единой европейской шкалой уровней владения языками), средствами делового общения, опытом решения коммуникативных задач в различных ситуациях, а также основами делового этикета.

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

Что касается области самосовершенствования, то здесь возможно развивать *знания* форм и методов работы по совершенствованию в процессе и в рамках профессиональной деятельности и социальной значимости осваиваемой профессии и специальности; *умения* рефлексировать реальное состояние уровня компетентностей, планировать и организовывать свою жизнь, находить способы и средства для осуществления планируемых действий и достигать цели наиболее эффективным образом; владение культурой мышления и основными положениями социальных, гуманитарных, экономических и естественнонаучных дисциплин для решения профессиональных задач через осуществление интеллектуальных аналитико-синтетических действий (рефлексии, критического мышления, целеполагания, систематизации, конкретизации, классификации, анализа, синтеза, прогнозирования, планирования, обобщения, абстрагирования, саморегуляции и управления своими психическими состояниями и намерениями в достижении поставленных целей и пр.), мотивированностью к самосовершенствованию (в т.ч. саморазвитию и повышению квалификации) в области предстоящей профессиональной деятельности, а также формами, методами и средствами самообразования, самовоспитания, саморазвития.

В области организационно-деятельностной компетенции речь может идти о развитии знаний особенностей научной организации

и методов анализа и моделирования своей профессиональной деятельности; умениях находить организационно-технологические и управленческие решения в типичных профессиональных ситуациях; владении инструментальными средствами организации деятельности.

При планировании учебного процесса следует принять, что базовая структура знаний, необходимая студенту для освоения социальных компетенций в вузе, должна формироваться в рамках получения учащимся стохастического социального опыта до поступления в вуз, а также на этапе среднего образования – в соответствии с потенциальными ООП для общеобразовательных и специальных учебных заведений.

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

Оценка уровня сформированности социальных компетенций включает текущий контроль, промежуточную аттестацию обучающихся и итоговую государственную аттестацию выпускников. Конкретные формы и процедуры текущего и промежуточного контроля знаний по дисциплине могут разрабатываться вузом самостоятельно и должны доводиться до сведения учащихся в первый период обучения.

Для аттестации обучающихся на соответствие их личных достижений поэтапным требованиям к уровню сформированности компетенции должны создаваться фонды оценочных средств, включающие типовые аспектные задания, тесты и методы контроля, позволяющие оценить знания, умения и уровень владения каждой из приобретённых социальных компетенций. Среди рекомендуемых методов контроля – включенное и невключенное наблюдение за деятельностью учащихся, проектирование и использование элементов проблемных ситуаций в рамках квазипрофессионального социального партнерства, метод проектов и пр. Окончательный уровень сформированности комплекса социальных компетенций позволяет оценить итоговая государственная аттестация, включающая защиту бакалаврской выпускной квалификационной работы и государственный(-ые) экзамен(ы).

Вузom должны быть созданы условия для максимального приближения программ текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся к условиям их будущей профессиональной

деятельности – для чего кроме преподавателей конкретной дисциплины в качестве внешних экспертов должны активно привлекаться работодатели, преподаватели, читающие смежные дисциплины и т.п. Важно отметить, что обучающимся должна быть предоставлена возможность оценивать содержание, организацию и качество учебного процесса, а также работу ведущих преподавателей.

Вуз должен быть обеспечен минимально необходимым для успешного формирования социальных компетенций перечнем материально-технического оснащения. Кроме того, вуз (и отдельные кафедры) должны сотрудничать с ведущими экспертами и предприятиями отрасли.

Как видно из представленного варианта паспорта, многоуровневая компонентная структура социальных компетентностей хотя и является сложным объектом для изучения и проектирования, но, будучи представленной в компонентно-блочной модели, может быть содержательно конкретизирована и оценена.

В качестве перспективного направления научно-методического проектирования сегодня стоит актуальная и перспективная задача разработки системы оценки сформированности по каждому блоку и на разных уровнях развития компетентности [7].

### Литература

1. *Гурова Р.Г.* Социологические проблемы воспитания. М.: Педагогика, 1981. 176 с.
2. *Исмаилова Ф.С.* Научно-теоретические основы модели развития профессиональной карьеры молодого специалиста // Проблемы интернационализации образовательных программ подготовки специалистов в сфере экономики для создания сети международных студенческих обменов: Материалы конф. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. С. 36-37.
3. *Кузнецов А.Н.* Совершенствование содержания профессионально ориентированной иноязычной подготовки в агроинженерном вузе. М., 2003.
4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010. М., 2003.
5. *Зимняя И.А.* Формирование и оценка сформированности социальных компетентностей у студентов вузов при освоении нового поколения ООП ВО. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010.
6. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: компетентностный подход. М., 1991.
7. *Зимняя И.А., Земцова Е.В.* Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов // Высшее образование сегодня. 2008. № 5.

## 2.2. Принцип учета требований компетентностного подхода

*Практическая важность отбора содержания профессиональной подготовки на основе компетентностного подхода не вызывает сомнений, особенно в условиях разработки новой учебно-программной документации. Однако эта теория несколько противоречива и характеризуется неполнотой элементов, что делает ее недостаточно системной, в частности для приложения к проектированию учебно-программной документации.*

Ориентация образования на формирование ключевых компетентностей оказывает существенное влияние на всю систему оценки качества и контроля результатов подготовки.

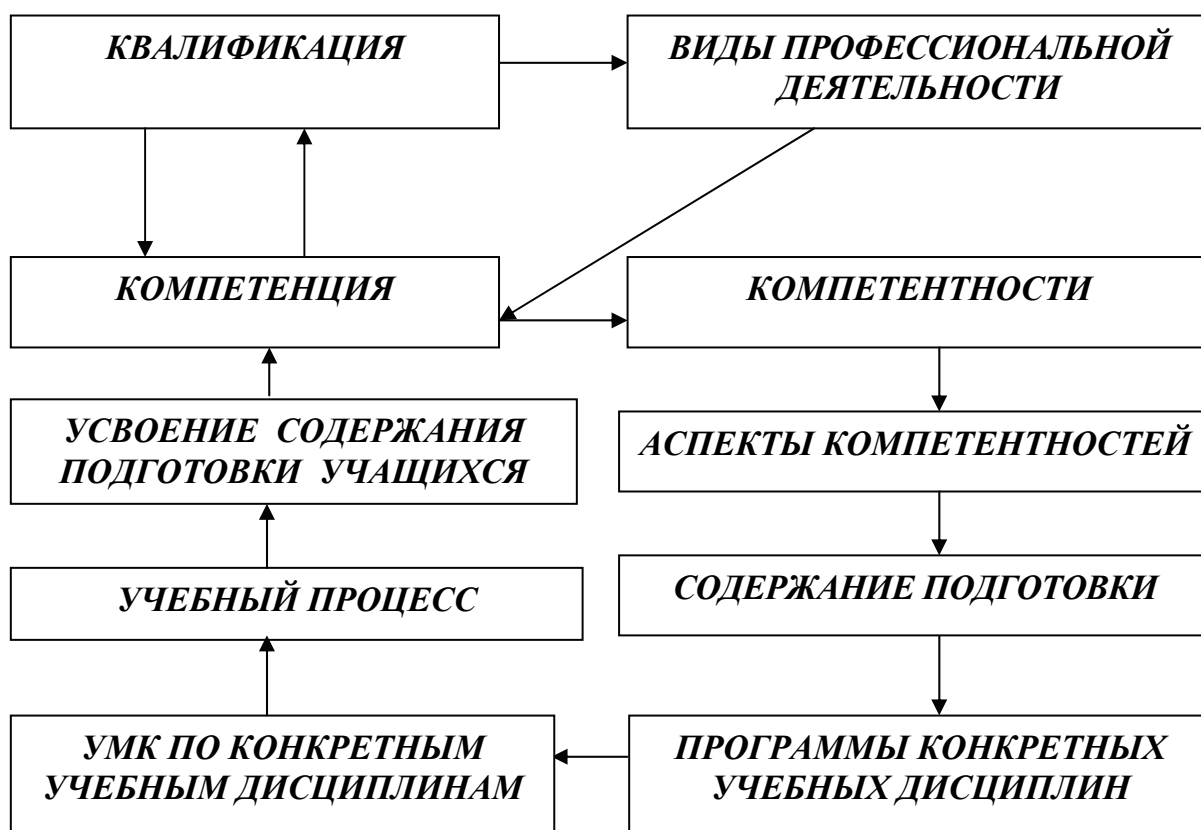
Анализ имеющихся сегодня моделей показывает, что они в значительной степени абстрактны и не могут считаться стройной и структурно выверенной. Но главным их недостатком является то, что эти модели – будучи размытыми, философски обтекаемыми, фактически неинструментальными и во многом нерелятивными к профессиональной области – мало применимы к отбору содержания профессиональной подготовки, так как не отражают специфику конкретных областей деятельности и уровни предполагаемой квалификации выпускников. В этой связи, а также из-за существующей противоречивости основных понятий и терминов, присущей современной теории компетентностного подхода, в рамках научного поиска мы, кроме прочего, проводили анализ валидности и взаимозаменяемости основных терминов. Главным при рассмотрении данной проблемы является то, что система образования описывает *десятизвенную структуру*, включающую содержание учебной дисциплины (в форме учебно-методических комплексов и примерных программ, реализуемых в учебном процессе по конкретной дисциплине), вид профессиональной деятельности и триединство квалификации, компетенции и компетентности (во всем многообразии ее аспектов).

*«Компетенция»* – это круг полномочий, сфера деятельности, для успешной реализации которой человек прошел специальную подготовку и получил квалификацию; фактически это круг решаемых задач или аспект профессиональной деятельности. Таким образом, компетенция может условно рассматриваться в качестве области реализации определенной квалификации; в рамках профессиональной педагогики она имеет узкопрофессиональный, но глубинный характер.

В то же время, *компетенция* зависит не только от *квалификации*, но и от планируемого *вида профессиональной деятельности* выпускника.

Данный феномен необходимо учитывать при формировании состава компетентностей с целью отбора содержания подготовки, более адекватной современным требованиям к профессионально ориентированному педагогическому процессу.

«*Квалификация*» представляет собой комплексное понятие, включающее, с одной стороны, уровень подготовленности к профессиональной деятельности, а с другой, – уровень абстракции при решении профессиональных задач, представляющих собой пересечение *компетенции* (т.е. области применения данного специалиста) и *квалификации*. Иначе говоря, последняя – это сумма всех имплицитных (инвариантных) и апикальных (узкопрофессиональных) *компетентностей*.



*Рис. 2. Десятизвенная схема отбора содержания подготовки на основе компетентностного подхода*

«*Компетентность*» специалиста - это потенциальная способность, приобретаемый в результате обучения комплекс профессионально значимых качеств личности, увязывающих по возможности глубокие и активно аппликативные знания и умения в определенной сфере деятельности со спектром интегративных характеристик, в том числе с мотивированностью к учебной и предстоящей профессиональной деятельности и способностью применять полученные знания и умения на практике.

Компетентности – это многоплановые и многоструктурные характеристики качества подготовки обучаемых, критерии оценки которых до сих пор не были в полной мере стандартизированы. Они едва ли поддаются операционализации и валидным инструментированным измерениям.

О компетентности можно говорить как об аспектной готовности к самореализации личности в определенной деятельности, качества, рассматривающегося через призму когнитивно-психологического и мотивационного факторов личности. Причем одна и та же компетентность может быть востребована в рамках реализации разных компетенций.

Кроме того, некоторые компетентности могут характеризоваться как *базовые*, а другие – как *сквозные*. «Надпрофессиональные» компетентности выявляются при компетентностном анализе практически всех компетенций: в большинстве случаев это знания и умения, общие для любой профессиональной деятельности и *сквозные* по отношению к содержанию подготовки специалиста любого уровня. Другие компетентности (чаще всего, это профессионально значимые качества личности) необходимы в качестве *базы* подготовки к профессиональной деятельности, но зачастую не присутствующие явно в самой этой деятельности.

Под **«профессиональной компетентностью»** следует понимать профессионально значимые качества личности, необходимые для осуществления профессиональной деятельности в рамках определенной *компетенции* на уровне данной *квалификации*, способность решать определенную профессионально значимую задачу.

Особое внимание обращается на то, что одну и ту же *компетенцию* можно реализовать на разных *квалификационных уровнях*; и в этом заключается феноменологическая связь между *компетентностью* и *квалификацией*.

Фактически это – четыре дескриптора системы профессионального образования; то есть профессиональная жизнедеятельность в определенной профессиональной области (компетенции) осуществляется на определенном профессиональном уровне (квалификации) и при наличии (посредством) определенных профессионально значимых характеристик личности специалиста (аспектов компетентности).

В нижеприведенной таблице представлено несколько примеров реализации предлагаемой нами девятизвенной схема отбора содержания подготовки на основе компетентностного подхода.

Перейдем к рассмотрению процесса отбора содержания языковой подготовки в вузе.

В соответствии с Болонским соглашением в структуре современного высшего образования России можно выделить три основных уровня:

бакалавриат, специалитет и магистратура. Следовательно, целесообразно было бы проектировать содержание трех этапов подготовки по иностранным языкам.

Однако количество периоды реализации этапов должны определяться не по формальному признаку, а на основе анализа требований, предъявляемых к подготовке и логикой формирования иноязычной компетентности специалиста.

Если проанализировать опыт неязыковых вузов, станет очевидным, что в преподавании иностранных языков бакалавриат фактически не отличается от специалитета, так как дополнительная подготовка по иностранному языку до последнего (четвертого) курса практически нигде не проводится. В результате мы можем рассмотреть эти два уровня как один – *уровень полного высшего образования*.

Проведенные нами исследования позволили обосновать два этапа профессионально ориентированной подготовки по иностранным языкам на уровне полного высшего образования: *коррекционной систематизации и профессионализации*. Содержание каждого из этих этапов достаточно подробно разработано и представлено в учебно-программной документации и методических разработках. Предлагаемое нами содержание структурировано на апикальный (лингвистический) и имплицитный (профессионально прагматический) компоненты, что отвечает требованиям современной общей теории образования.

Основное преимущество такого разбиения содержательных единиц заключается в следующем: оно позволяет более целенаправленно отбирать эффективное содержание обучения, т.к. четко определяются области, из которых мы заимствуем подлежащий интериоризации материал: апикальный компонент выводится из анализа совокупного объекта усвоения (иностранного языка), а имплицитный компонент – из анализа предстоящей выпускникам агроинженерного университета профессиональной деятельности.

Принципиальным отличием предлагаемой стратегии отбора языкового материала является то, что иноязычные коммуникативные умения распределены не по психолингвистическому принципу (по четырем видам речевой деятельности), а на когнитивные, операционные и мотивационные элементы – отдельно для каждого компонента и двух этапов (коррекционной систематизации и профессионализации). Этот подход к формированию программ по иностранным языкам является принципиально новым в теории и практике вузовской лингводидактики. Подобное распределение содержательных единиц открывает возможности более эффективного отбора технологии иноязычной подготовки. В частности, на формирование когнитивных элементов компетентности необходимо



больше теоретических форм и приемов обучения, а при адекватном современным требованиям формировании операционных элементов должна преобладать практическая направленность процесса подготовки.

Содержание второго уровня подготовки по иностранным языкам – в *магистратуре* – пока не совсем установлено и его отбор зачастую вызывает затруднения. Мы предположили, что подобно первому уровню можно говорить о фактической идентичности языковой подготовки в магистратуре и аспирантуре. Данный обобщенный третий этап получил условное название *научно-коммуникативной прагматизации*.

Содержание каждого из этапов подготовки по иностранным языкам в неязыковом вузе характеризуется рядом особенностей.

На первом этапе (коррекционной систематизации) фактически нет специализации, в содержание подготовки включается общепрактический (повседневный), общенаучный и общепрофессиональный вокабуляр, а также общепрактические лингвострановедческие фреймы. В качестве основы обучения используются адаптированные тексты.

На втором этапе (профессионализация) отбор языкового материала проводится на основе анализа предстоящей профессиональной деятельности. В содержание включается широкий диапазон тем и ситуаций, но в рамках определенной профессиональной области (специальности), а также профессионально-прагматические фреймы (в том числе лингвострановедческие), терминология данной специальности, правила оформления профессионально-значимых текстов (устных и письменных, включая деловую переписку). В качестве основы обучения используются мало адаптированные и неадаптированные тексты по специальности.

На третьем этапе (научно-коммуникативной прагматизации) происходит значительное сужение тематики до рамок одного-двух фреймов, наиболее типичных для области научных исследований, проводимых данным учащимся. Наиболее значимыми элементами содержания третьего этапа можно считать следующие:

- способы и правила языковой компрессии, в частности реферирования, которое важно для систематизации информации, необходимой для формирования базы научного поиска;

- средства метакоммуникации для оформления научных текстов, в том числе текстообразующие фреймовые понятия: «исследование», «методика и методология», «эксперимент», «сбор данных» и пр.;

- грамматические конструкции, наиболее типичные для научных текстов.

Целью данного этапа можно считать формирование комплекса актуальных для молодого ученого речевых умений, в том числе в области

чтения специальных текстов, перевода, письма (оформление научных и научно-публицистических текстов) и устной речи (с особым акцентом на презентационные умения).

В заключение можно констатировать, что работа над созданием методик и инструментария для оценки ключевых компетентностей является приоритетной, так как их система должна быть сформирована, нормативно зафиксирована и реализована в практике профессионального образования в возможно короткие сроки. Однако существует широкий спектр связанных с этим проблем. Их решение потребует дальнейшей значительной теоретической проработки, экспериментальной проверки и обсуждения специалистами.

### Литература

1. Кузнецов А.Н. Компетентностный подход к проектированию содержания профессиональной подготовки при многоуровневом обучении иностранным языкам в неязыковом вузе // Компетентностный подход как основа совершенствования методики обучения иностранному языку: проблемы и перспективы. - Вестник МГЛУ. – Вып. 546. - (Серия «Лингводидактика») - М.: Рема, 2008. – С. 59-70.

2. Кузнецов А.Н. Компетентностный потенциал дисциплины (на примере образовательной области «Иностранный язык»). – М.: РГАУ, 2014. – 150 с.

Таблица

#### Пример взаимосвязи содержания учебных дисциплин и квалификации, вида профессиональной деятельности, соответствующих компетенций и аспектов компетентностей

Квалификация	Вид профессиональной деятельности	Компетенция (задача в структуре профессиональной деятельности)	Аспекты компетентностей (знания, умения и профессионально значимые качества личности) в следующих областях	Учебные дисциплины, способствующие формированию аспектов компетентностей
Инженер	Коммуникация на иностранном языке	Составление реферата на русском языке по материалам источников на иностранном языке	распознавание иноязычной знаковой системы; декодирование информации из письменного текста на иностранном языке; правила компрессии исходного текста;	«Иностранный язык», «Русский язык и культура речи», «Деловой иностранный язык»

			<p>перекодирование исходного текста после компрессии с иностранного языка на русский;</p> <p>создание вторичного текста на русском языке;</p> <p>правила оформления текста реферата на русском языке;</p> <p>внимательность (в аспекте соблюдения когезии и когерентности продуцируемого текста)</p>	
--	--	--	--	--

### **2.3 Принцип интернационализации**

В настоящее время, когда европейские страны создают единое пространство высшего образования, студенты, преподаватели и административные сотрудники российских технических вузов испытывают потребность в использовании английского языка как средства международного общения в сфере инженерного образования. Студентам необходим иностранный язык для обучения в европейских вузах, преподавателям технических дисциплин он нужен для обмена опытом и внедрения международных образовательных стандартов, а административные сотрудники вузов испытывают в нем потребность для организации программ академической мобильности для студентов, преподавателей и научных сотрудников [1].

Для достижения этих целей требуется организация специальных дополнительных курсов для обучения английскому языку и разработка для них соответствующего учебно-методического обеспечения.

Изучение зарубежного опыта позволяет констатировать, что процесс обучения иностранным языкам является актуальным предметом исследования не только в отдельных государствах, но и на международном уровне. ЮНЕСКО, Совет Европы, Европейский Союз и другие авторитетные организации развернули образовательные программы, цель которых состоит в обеспечении эффективной коммуникации между народами, говорящими на разных языках.

Ректор Минского государственного университета Н.П. Баранова [2] отмечает при этом, что базовая посылка ведущихся поисков состоит в том, чтобы достигать взаимопонимания через снижение до минимума интерференции между сложностями, порождаемыми различиями культур народов, и сложностями языкового порога. Исследователи из разных стран объединили усилия в целях определения рамочных основ между-

народной образовательной политики и разработки рекомендаций по осуществлению языкового образования.

«Контент-анализ документов по вопросам международной языковой образовательной политики свидетельствует, что ее ядро составляют следующие положения:

- защита и развитие лингвистического наследия и культурного многообразия народов как важного источника их взаимного духовного обогащения;

- развитие языковых коммуникативных навыков до уровня, достаточного для эффективного обмена идеями и человеческими ресурсами между странами широкого спектра языков;

- поддержка плюралингвизма;

- утверждение гармонии в подходах к преподаванию иностранных языков посредством единых принципов обучения».

Таким образом, уже сегодня правомерно говорить о сопряженности дидактических ориентаций различных стран в обучении иностранным языкам, которая является важной предпосылкой решения задач методического порядка, в том числе таких важных, как определение единых подходов к целеполаганию, методам преподавания и оценке результатов обучения, уточнению пороговых уровней владения языками.

Создаваемые в настоящее время международными организациями рамочные документы предполагают разработку соответствующих рекомендаций. Анализ содержания этих рекомендаций позволяет утверждать, что следование им будет способствовать решению чрезвычайно сложной и важной задачи – гармонизации образовательных стандартов.

Всесторонний учет зарубежного опыта обеспечивает согласованность основных отечественных методологических положений с международными рекомендациями, обогащает теорию и практику преподавания иностранных языков в нашей стране, способствует утверждению языков как действенного средства межкультурной коммуникации.

Эти идеи отражены и в Концепции высшего лингвистического образования, которая констатировала, что «новая парадигма образования, стрержнем которой является развитие личности, способной ориентироваться в динамично изменяющемся мире, в системе глобальных коммуникаций и новых информационных техно-логий, обеспечивающих интеграцию социально-экономических и культурных связей. Это обуславливает необходимость пересмотра политики лингвистического образования, особенно актуального для современной России. Многообразие языковых сообществ и культур, уникальная геополитическая и национально-культурная ситуация предопределяет изменение концептуальных подходов к лингвистическому образованию как одному

из самых значимых медиумов, формирующих сознание личности, организующих и систематизирующих ее взгляд на мир, прививающих ей готовность к диалогу, уважение к родной культуре, традициям и языку одновременно толерантность по отношению к другим языковым культурам, способность к межкультурному взаимодействию» [5].

Изучение иностранных языков – необходимое условие развития и отдельной личности, и этнического социума, а тем более многонационального государства, равно как и гармоничное сосуществование любого государства с его ближним и дальним зарубежьем.

Лингвистическое образование как основа межкультурной коммуникации преследует цели формирования межкультурной компетенции в различных сферах деятельности и профессионального общения на основе системного подхода к обучению иностранным языкам и культурам. При этом лингвистическое образование в России рассматривается в контексте единого образовательного пространства стран – участниц СНГ, Балтии, Европы и всего мира.

Построение единого европейского дома приводит к прозрачности границ. Одновременно это создает определенные трудности из-за наличия в разных странах большого количества людей, занимающих маргинальное положение из-за отсутствия соответствующей сегодняшнему дню профессиональной подготовки. К этой категории следует добавить слой разномастных беженцев, который в силу различных обстоятельств имеет тенденцию к увеличению именно на европейском континенте, в том регионе мира, который до последнего времени считался наиболее стабильным. Правительства европейских государств не могут не учитывать этот контингент. Сформировавшийся новый европейский контекст требует выработки таких социально-политических пространств, в которых действовали бы единые требования гражданской демократии.

Изложенное выдвигает и такую проблему: продолжать изучение того иностранного языка, основы которого заложены в школе, либо приступить к освоению совершенно нового. В первом случае акцент делается на развитие полученных языковых умений и навыков с особой ориентацией на специальную область знаний. Выбрав это направление, заведомо усиливается монополия английского языка, поскольку сегодня он находится в исключительно благоприятной ситуации, являясь наиболее востребованным. Другое же направление предполагает создание необходимых условий для самого разнообразного языкового спектра, что в свою очередь позволит расширить культурные и политические горизонты взаимодействия стран и народов.

Кроме этого, можно ли с уверенностью утверждать, что создавшаяся ситуация с английским языком не может быть радикально изменена

в обозримом будущем? Действительно, язык, имеющий в настоящее время второстепенное значение, завтра может выйти на доминирующие позиции в плане обеспечения культурного, технического и торгового сотрудничества между странами. История изобилует примерами именно такого развития событий. И если сегодня изучение английского языка звучит как императив, жизненная необходимость, нет никакой гарантии, что данная ситуация сохранится на перспективу. Ведь более чем стабильное положение французского языка не только на европейском континенте в эпоху Просвещения коренным образом изменилось за достаточно короткий временной период. Подобного рода ситуации возникают и в других странах. Студенты многих технических и медицинских вузов Европы выбирают в качестве иностранного рассматривающиеся сегодня как «редкие» языки типа турецкий, шведский, фарси, нидерландский. Знание дополнительных иностранных языков обеспечивает им дополнительные преимущества на профессиональном рынке труда.

Идеальным было бы объединить эти два направления, а именно: изучать в обязательном порядке кроме родного еще два иностранных языка, один из которых на современном этапе предпочтительно был бы английским. В пользу этой точки зрения высказывается большинство стран-членов Совета Европы. Все настойчивее звучит мысль о том, что сила Европейского сообщества в конечном счете заключается в его этнолингвистическом разнообразии. Этим самым древнейший континент может продемонстрировать пример равноправия и уважения ко всем без исключения народам (через уважение к его языку, а, следовательно, и культуре), независимо от их численности. В любом случае следует оставаться реалистами: провозглашая политику многоязычия, вряд ли можно ожидать равноценного владения двумя иностранными языками индивидуумом. Выбор в качестве иностранного того или иного языка должен, прежде всего, отвечать профессиональным запросам. Одновременно это откроет более широкие возможности для взаимопонимания народов, говорящих на разных языках. Все должны осознать тот факт, что специфическая культура, национальный уклад народа могут быть выражены в полном объеме только через родной язык. В этом контексте нет и не может быть языков меньшинств, все языки равны. Осознание этого факта позволит избежать недопонимания, конфликтов (включая вооруженных).

Предпринятые в последнее время шаги по реформированию системы образования, идеи модернизации российского образования, присоединение России к Болонскому процессу [3] являются свидетельством стремления к гармонизации национальных систем высшего образования на благо жителей всей Европы, которая будет способствовать формиро-

ванию единого европейского рынка высококвалифицированного труда, а также международной конкурентоспособности европейского высшего образования как такового. Средством реализации данного процесса становится владение иностранным языком, снимающим барьеры самоизоляции России, которая может иметь пагубные последствия в противном случае.

Таким образом, принципы диалога культур (межкультурная коммуникация) и гармонизация национальных и международных стандартов, актуальность которых особенно возросла в период вхождения России в единое образовательное пространство, становятся условием и средством реализации принципа интернационализации, который в данном контексте оказывает непосредственное влияние на профилизацию иноязычного обучения, так как владение определенным уровнем иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции позволяет специалисту участвовать в международных программах, демонстрируя мобильность и конкурентоспособность на международном рынке труда.

Преподавание и изучение иностранных языков в Европейском регионе отличается многообразием подходов и условий. Исходя из этого, унификация методики обучения языкам и изучения языков исключается.

Однако в этих условиях необходима разработка общих точек отсчета и критериев достижения определенных уровней владения языками, которыми могли бы воспользоваться обучающиеся, авторы курсов, специалисты по подготовке преподавателей, составители программ, работодатели и специалисты по оценке.

Аккумулировать вышеизложенные задачи, как показал анализ отечественной и зарубежной теории и практики обучения иностранным языкам, наилучшим образом позволяют «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» [4], которые являются основным документом, определяющим процесс обучения и изучения иностранного языка в странах Европы.

«Общеввропейские компетенции» владения иностранным языком представляют собой системное описание отношений между целями и содержанием изучения и преподавания языков, достигаемыми результатами и уровнями владения языком, а также между различными элементами и стадиями учебного процесса. Они вызывают интерес и в силу того, что представляют проблемы весьма актуальные и недостаточно изученные в лингводидактике. Это вопросы, относящиеся к определению уровней обученности, разработке соответствующих шкал уровней и формулировки дескрипторов (описание параметров и критериев оценки/самооценки уровней владения иностранным языком), обеспечивающих многоуровневость лингвистического образования.

Государственная стратегия интернационализации высшего профессионального образования (ВО) в Российской Федерации обусловлена пониманием важности вхождения российских вузов в единое мировое образовательное пространство, соответствия международным стандартам качества, что отражается в стремлении вузов России занять достойное место в международных рейтингах лучших университетов мира.

По определению Д. Найт (Jane Knight) процесс интернационализации высшего образования - это «процесс интеграции международного, межкультурного и глобального измерений в цели, функции и процессы высшего образования» [18, с.4]. Найт разграничивает понятия «глобализация» и «интернационализация». Глобализация, по ее мнению, связана со свободным распространением во всем мире идей, концепций, ресурсов (в том числе человеческих), культур, ценностей, товаров, услуг и технологий. Интернационализация основана на построении взаимоотношений между странами, людьми, культурами, институтами и системами. Интернационализация университета представляет собой процесс изменения, смоделированный с учетом индивидуальных потребностей и интересов каждого конкретного учреждения высшего образования [18, с.5]. По мнению Найт не существует универсальной модели интернационализации вуза, и каждый вуз должен осуществлять свой индивидуальный подход к этому процессу, основанный на четко сформулированных задачах и ожидаемых результатах.

Последние несколько десятилетий интернационализация образования традиционно ассоциировалась с зарубежным образовательным контекстом (США, Австралии, стран Европы), задающим то международное измерение, которому стремятся сегодня соответствовать российские вузы. Существующие много лет европейские программы поддержки академической мобильности TEMPUS, ERASMUS, более молодая Erasmus Mundus и другие успешно помогали и помогают студентам ЕС свободно перемещаться в Европейском пространстве высшего образования. Международная студенческая мобильность в странах Европы демонстрировала неуклонный рост еще с середины 70-х годов 20 века. В ближайшие годы прогнозируется сохранение этой тенденции, чему способствуют процессы глобализации экономики и общества. Прогнозы исследований рынка показывают дальнейший рост мобильности студентов с локализацией большей части потока в 6 странах: США, Великобритании, Германии, Франции, Австралии, Японии.

Деятельность европейских вузов в последние два десятилетия была тесно связана с процессом интернационализации. Содержание интернационализации высшего образования в Европе выражается в следующих основных направлениях:



- международная мобильность студентов (как для получения научной степени, так и на короткие программы обучения), профессорско-преподавательского состава и сотрудников администрации вузов;
- взаимное признание зарубежных квалификаций как для продолжения обучения за рубежом, так и для получения зарубежных квалификаций у себя в стране (в основном через систему кредитов ECTS);
- реформирование учебных программ, так называемую интернационализацию учебных программ, например, преподавание на иностранных языках (в основном, на АЯ), разработка двойных и совместных программ;
- международная мобильность программ и вузов, так называемое транснациональное образование;
- маркетинговая деятельность (стран, регионов и вузов), в основном направленная на привлечение иностранных студентов и создание партнерств;
- рост вовлеченности в трансграничные сети и международные партнерства на стратегическом уровне [17, с.164].

В стратегическом документе конференции европейских министров образования в Бухаресте «Мобильность для лучшего обучения: стратегии 2020» (2012 г.) указывается на необходимость диалога и сотрудничества с партнерами во всем мировом образовательном пространстве; важность объединения преподавателей и исследователей в международные сети; рассматривается аспект преодоления различия в степени и скорости внедрения Болонского процесса в различных странах, чему также способствует интернационализация высшего образования. В документе также рассматриваются причины ограничения академической мобильности, связанные с проблемами международного признания и поддержки студентов и преподавателей, особенно в области социального обеспечения и получения разрешения на работу; звучит призыв странам, входящим и не входящим в ЕС, развивать и реализовывать собственные стратегии интернационализации с конкретными целями и измеримыми показателями по мобильности. Этот призыв говорит о попытке Европейского Союза укрепить сотрудничество и усилить политический диалог со странами, не входящими в ЕС [8].

Включенность России в обсуждение стратегии интернационализации образования декларировалась еще с 2002 года в рамках принятия Концепции экспорта образовательных услуг, которая должна была способствовать продвижению влияния нашей страны в мире, а также получению международного опыта в интересах развития государства. Условиями, необходимыми для реализации данной концепции, были названы высокий уровень владения иностранными языками, количество

совместных программ и программ на иностранных языках, прозрачность и понятность содержания учебного процесса и оценки качества, создание стратегических партнерств и альянсов (в том числе совместных институтов), поликультурное пространство. Так же отмечена важность наличия технологических возможностей и диверсифицированных предложений (по целевым группам, языкам преподавания, профилям, условиям и т.д.) [9].

Российские вузы откликнулись на призыв к интернационализации путем установления новых международных связей, а также развития и укрепления уже имеющихся. Так, МГТУ имени Н.Э. Баумана, который реализует совместную российско-американскую программу сотрудничества между МГТУ и корпорацией «Боинг» (США) на основании совместного коммюнике от 1992 года, подписанном компанией «Боинг» и Правительством РФ в сфере научных исследований в области гражданской авиации, систем воздушных перевозок, авиационной науки и техники. Разработка образовательной части программы предполагает привлечение преподавательского состава МГТУ для создания системы повышения квалификации и переквалификации в Московском конструкторском центре «Боинг».

МГТУ им. Н. Э. Баумана - член Ассоциации технических университетов Европы T.I.M.E. (Top Industrial Managers for Europe – топ-менеджеры для предприятий Европы). Студенты МГТУ направляются на обучение в Высшую инженерную школу Лиона (Франция) с 1999 года благодаря стипендиям, выделенным им Правительством Франции. С тех пор увеличилось количество студентов и принимающих участие в программе стран. Партнерами МГТУ по программе TIME являются также Технический университет Мюнхена (Германия) и Университет Chalmers (Швеция), Высший технический институт Лиссабонского университета (Португалия); университет Де Монтфорт (Англия), с которым заключен договор о двойных дипломах; университет Глиндур (Уэльс), в летнюю школу которого направляются студенты МГТУ. В настоящее время МГТУ имени Н.Э. Баумана сотрудничает более чем со 100 университетами и 20 фирмами из 40 стран мира. Это сотрудничество развивается и совершенствуется как в области учебно-методической, так и в области научно-исследовательской работы. Являясь ведущим техническим университетом России, МГТУ имени Баумана считает развитие международного сотрудничества в области науки и образования одной из своих приоритетных задач [10].

Усиление международных обменов в сфере образования, вызванное вступлением России в ВТО, важность свободного ориентирования студентов и преподавателей на мировом рынке образовательных услуг

диктует необходимость «процесса глубокой англофикации российского образования» [11, с.39]. Этот процесс уже набирает обороты: ведущие вузы начали приглашать иностранных преподавателей для преподавания на английском языке на контрактной основе; высказываются предложения об обновлении профессорско-преподавательского состава за счет приглашения иностранных профессоров, об усилении иноязычной профессиональной подготовки специалиста путем введения билингвальных курсов, о тщательном анализе опыта мировых университетов без прямолинейного копирования «международных практик» [12]. По мнению В. П. Шестак и Н.В. Шестак «любой российский вуз должен быть готов сформулировать концепцию англофикации своей деятельности, т.е. англофикации образовательного и научного процессов, предполагающий переход к технологиям преподавания, соответствующим международной практике, к использованию в работе англоязычных курсов (или их лучших фрагментов), разработанных ведущими мировыми преподавателями, к учету в работе новых приоритетов мирового сообщества» [11, с.40].

В указе Президента РФ «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» говорится о необходимости обеспечить вхождение к 2020 году не менее 5 университетов в первую сотню ведущих мировых университетов согласно мировому рейтингу университетов [13]. В 2013 году 15 российских вузов стали победителями конкурсного отбора вузов на право получения специальной субсидии на реализацию мероприятий, которые будут способствовать продвижению вузов в международных рейтингах. Это решение было принято Советом по повышению конкурентоспособности ведущих университетов Российской Федерации среди ведущих мировых научно-образовательных центров. Вузы-победители успешно представили программы повышения своей конкурентоспособности – «дорожные карты» – в виде плана поэтапного движения высших учебных заведений к своей цели по четырем направлениям: образование, наука, кадры и управление. В числе программных мероприятий указываются реализация совместных образовательных программ с другими зарубежными вузами, привлечение иностранных профессоров для работы с российскими студентами, повышение индексов международного научного цитирования российских ученых, открытие международных магистерских программ, развитие международной академической мобильности для студентов и преподавателей и т.д.

Авторы программы развития одного из победителей конкурса Томского Политехнического Университета (ТПУ сформулировал собственную «концепцию англофикации образовательного процесса», запланировав введение электронной системы обучения всех сотрудни-

ков университета (и преподавателей, и администрации) английскому языку с целью формирования в вузе к 2020 полноценной двуязычной образовательной среды. Благодаря этому вуз собирается значительно увеличить количество иностранных студентов, активизировать участие преподавателей и будущих специалистов в международных научных проектах, проходить стажировки в ведущих мировых образовательных центрах и т.д. [14].

План развития ТПУ может служить примером современного этапа развития высшего образования в России, который, по словам В.М. Филиппова представляет собой «внутреннюю интернационализацию вузов», задачи которой обусловлены включением государств и мировых сообществ в процессы глобализации. В этих условиях одной из важнейших задач университетов является «подготовка выпускников, способных работать при глобальной конкуренции и в интернациональных коллективах, жить внутри многонациональных и многоконфессиональных сообществ и в условиях толерантности, профессиональной мобильности и миграции трудовых ресурсов». Решение этой задачи направлено на «интернационализацию подавляющего большинства студентов и ППС вузов, поиск новых форм преподавания, альтернативных традиционной лекционно-семинарской практике; введение дистанционного обучения e-learning, подготовку нового поколения педагогов [15].

Таким образом, основой целостной практико-ориентированной вузовской подготовки специалиста, способного интегрироваться в мировое профессиональное сообщество, служит междисциплинарный подход к образовательному процессу. Определение условий реализации данного подхода в иноязычной профессиональной подготовке неязыкового вуза является важной методологической задачей, решение которой может способствовать эффективному формированию иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции (ИПКК) специалиста и успеху интернационализации российского высшего профессионального образования.

Новые образовательные стратегии государства в области интернационализации предъявляют новые требования к иноязычному высшему профессиональному образованию. Роль английского языка (АЯ) в реализации вышеназванных стратегий очевидна, т.к. АЯ является ключевым инструментом интернационализации высшего образования в мире. Эффективному осуществлению государственного заказа на интернационализацию высшего профессионального образования в России может способствовать введение интегрированного обучения языку и специальности в качестве новой стратегии иноязычной профессиональной подготовки специалиста.

## Литература

1. *Полякова Т.Ю.* и др. English for Students, Lecturers and Administrators of Technical Universities: Книга для преподавателя. М.: МАДИ, 2009. С. 8-12.
2. *Баранова Н.П.* О концепции обучения иностранным языкам // Между-народная научно-методическая конференция. Минск: МГЛУ, 1999. С.3-4.
3. *Вербницкая Л.А.* Болонский процесс и перспективы российского университетского образования». - [www. Srbumag.nw.ru](http://www.Srbumag.nw.ru)
4. Современные языки: изучение, преподавание и оценка «Общевропейских компетенций»: Проект // Совет по культурному сотрудничеству Совета Европы. Страсбург, 1997. 146 с.
5. *Халева И.И.* Концепция высшего лингвистического образования. М.: РАО, 1998. 69 с.
6. *Крупченко А.К., Иноземцева К.М.* Интегративность и междисциплинарность как основа преподавания иностранных языков в профессиональных целях // Иностранные языки в школе. 2013. №5. С.9-16.
7. *Иноземцева К.М.* Интернационализация высшего профессионального образования в России: языковая политика // Высшее Образование в России. 2014. № 5. С.145-152.
8. Мобильность для улучшения обучения. Стратегия развития мобильности в Европейском пространстве высшего образования на период до 2020 г. / Конференция министров Европейского пространства высшего образования, г. Бухарест, Румыния, 26-27 апреля 2012 г. Доступно на [http://www.ncera.ru/bucharest\\_2020.pdf](http://www.ncera.ru/bucharest_2020.pdf). Дата обращения 17.02.2014.
9. Концепция экспорта образовательных услуг Российской Федерации на период 2011–2020 гг. Доступно на <http://intpr.ntf.ru/p43aa1.html>. Дата обращения 17.02.2014.
10. *Павлихин Г.П., Тарасова Т.В.* Модели реализации совместных образовательных программ в МГТУ им. Н.Э. Баумана // Инженерное образование. 2007. №4.С. 146-153.
11. *Шестак В.П., Шестак Н.В.* Рейтинговый дискурс: урок английского для вуза. //Высшее образование в России. 2013. № 1. С.37-47.
12. *Волков А., Ливанов Д.* Ставка на новое содержание // Ведомости. 2012.03.09. Доступно на <http://www.agmu.ru/news/andrey-volkov-dmitriy-livanov-stavka-na-novoe-soderzhanie/> Дата обращения 16.03.2014
13. Указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. №599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки».
14. Программа повышения конкурентоспособности НИУ ТПУ среди ведущих мировых научно-образовательных центров. Доступно на <http://tpu.ru/today/programs/viu/>. Дата обращения 17.02.2014.

15. *Филиппов В.М.* Внутренняя интернационализация в российском высшем образовании // Императивы интернационализации // Монография под ред. М.В. Ларионовой, О.В. Перфильевой. М.: Логос, 2013. С.200

16. *Иноземцева К.М.* Предметно-языковая интеграция как платформа стратегии интернационализации высшего образования в России/ МНПК «Образование постиндустриальном обществе: А.М. Новикову – Учёному, Учителю, Человеку!» / Институт теории и истории педагогики РАО. – М.:ИИУ МГОУ, 2014. - 292 с.

17. *Ференц И.* Развитие политики в области интернационализации высшего образования в Европе или «разноскоростная» интернационализация: Монография / Под ред. М.В. Ларионовой, О.В. Перфильевой. М.: Логос, 2013. С.162-186.

18. *Knight J.* Five truths about internationalization. International Higher Education// Boston College Magazine. Fall 2012. № 69. Доступно на [www.bc.edu/cihe](http://www.bc.edu/cihe). Дата обращения 17.02.2014

19. *Крупченко А.К.* Иноязычное образование в условиях глобализации и интернационализации // European Social Science Journal, 2014, № 9, том 1.

20. *Кузнецов А.Н.* Концептуальные проблемы интернационализации деятельности вуза: социоцентрическая парадигма иноязычной подготовки/ А.Н.Кузнецов // European Social Science Journal, 2014, № 9, том 1

21. *Kuznetsov A.* The ESP for the University Internationalization Capacity Building // Festival of Teaching, Festival of NATE: Proceedings of the 20<sup>th</sup> NATE-Russia International Conference, Voronezh, April 23-26, 2014. – Voronezh State University. – Voronezh: Publishing House VSU, 2014. – 253 p. - Pp. 118-120

## **2.4. Принцип интегративности**

Идея интеграции, по крайней мере, двух дисциплин: иностранного языка (ИЯ) и специальности, не нова. Еще в конце прошлого века работодатели предупреждали представителей отечественной образовательной системы, ученых и исследователей о недостаточности для специалиста владения только ИЯ или только специальностью. Глобальное высокотехнологичное общество потребовало от специалиста-профессионала развития интегративных коммуникативных навыков для вступления в профессионально-деловое общение с представителями других культур. Проектирование такого интегрированного учебного процесса, включающего одновременное обучение ИЯ и специальности, (надо помнить, что мы не обучаем только языку или только специальности), а также интеграцию познавательных навыков и учебных навыков, поставило серьезные задачи перед методистами, преподавателями ИЯ и преподавателями-предметниками.

*Принцип интегративности в обучении иностранному языку осуществляется в комплексной реализации основных функций языка (коммуникативной, экспрессивной и когнитивной) и в полиаспектном (фонетика, лексика, грамматика) овладении иноязычным общением с учетом всех его функций (познавательной, регулятивной, ценностно-ориентационной и этикетной) [1].*

С позиции интегративности компонентов коммуникативной компетенции для профессионально-делового общения – иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции – следует рассматривать логическое единство и четкую координацию языковых, страноведческих и профессиональных знаний, навыков оперирования языковым материалом для профессиональных целей [2, 3].

Суть образовательного процесса в данном контексте состоит в интеграции целей изучения предметов по специальности и целей преподавания иностранного языка. Он представляет собой интеграцию знаний в содержании профессионального образования, где интегрантом выступает иностранный язык как средство образования и профессиональной коммуникации.

Интегративность принципов ПЛ можно отследить, например, в комплексном названии ряда принципов, например:

– учета требований социально-профессиональной среды, многоаспектность которого рассмотрена выше (см. п. 2.1);

– селективности, предусматривающей систематичность управления учебным процессом, посредством коммуникативно-направленного и профессионально ориентированного отбора учебного материала (тематики, реестров сфер и ситуаций общения), а также параллельного формирования и развития коммуникативных умений говорения, аудирования, чтения, письма и перевода;

– принцип интегративности (имплицитности), который отражает, в частности, интеграцию языкового и специального компонентов в процессе профессионального ориентированного обучения языку в неязыковых вузах;

– взаимосвязанного развития речевых умений, концепция которого, очевидно, подразумевает интегрированное рассмотрение языковых, речевых и дидактических явлений, т.е. сопряженность с рядом других принципов;

– принцип межкультурности, который нацелен на обучение специалистов не только в контексте диалога культур, но и в контексте требований рынка труда, а также принципа интернационализации подготовки и гармонизации международных требований к результатам языковой подготовки.

При этом условием и средством реализации последнего принципа становятся соблюдение принципов диалога культур (межкультурная коммуникация) и уровневой гармонизации национальных и международных стандартов, актуальность которых особенно возросла в период вхождения в единое образовательное пространство с присоединением России к Болонскому процессу, которые в данном контексте оказывают непосредственное влияние на профилизацию иноязычного обучения.

Принцип интегративности определяет содержание иноязычного обучения специалистов как целостный, комплексный и в то же время интегративный процесс формирования лингвистических навыков в тесной взаимосвязи с профессиональными навыками на основе взаимопроникновения, взаимодополняемости и взаимозависимости как межпредметной информации, так и способов ее усвоения [3].

Принцип интегративности (имплицитности), разработанный в рамках профессиональной лингводидактики, интегрирующей в себе задачи формирования профессиональной компетенции специалиста (пересекаясь в этом с профессиональной педагогикой) в процессе обучения иностранному языку (захватывая аспекты лингводидактики), нашел свое отражение в новом подходе к обучению языку специальности, которые зарубежные ученые назвали CLIL (Content and Language Integrated Learning) – интегрированное обучение содержанию (предмета в учебном плане) и иностранному языку (ИОЯС).

Термин CLIL (Content and Language Integrated Learning) был официально принят в 1994 году (Marsh, Maljers и Hartiala, 2001) для описания методики преподавания и изучения общеобразовательных предметов на иностранном языке. В то же время ряд ученых дают разные определения данного направления [6].

Приведем несколько определений CLIL.

1. CLIL – это подход, связанный с процессами изучения иностранного языка и межкультурной коммуникации, совершенствованием всей системы образования в условиях ее интернационализации [8].

2. CLIL – метод, цель которого заключается в изучении специального предмета одновременно с изучением иностранного языка [10].

3. CLIL – метод, изучающий билингвальное образование [7]

4. CLIL – подход к обучению и изучению, в процессе которого изучение предмета (специальности) происходит в процессе изучения ИЯ [9].

Анализируя данные определения, не трудно заметить, что все приведенные характеристики приобретает особую актуальность для образования XXI века.



В контексте профессиональной лингводидактики наибольший интерес вызывают те направления образовательного процесса, которые отражены в П.2 и П.4, так как они наиболее ярко центрированы на двуедином процессе, суть которого заключается в том, что он интегрирует обучение специальному предмету с обучением ИЯ.

Среди таких актуальных задач – CLIL-подхода можно выделить следующие:

- ввести новые понятия по специальности через иностранный язык;
- совершенствовать компетентность в языке и специальности;
- увеличивать уверенность в первом и втором языках;
- отбирать учебный материал для развития когнитивных навыков и креативного мышления в специальности (юридического, инженерного мышления);
- способствовать более тесным связям ценностей профессионального сообщества и гражданского общества;
- фокусировать отбор учебного материала на специальности.

Известны три модели CLIL: *soft* (мягкий) CLIL, так называемый *language-led*, когда акцентируется внимание на лингвистических особенностях специального контекста, и *hard* (твердый) CLIL, так называемый *subject-led*, когда почти 50% учебного плана предметов по специальности изучаются на иностранном языке. Третья модель, занимает среднее между данными моделями положение, и используется, когда некоторые модульные программы по специальности изучаются на иностранном языке (*partial immersion*).

Такой принцип развития интегративных умений нашел отражение в профессиональной лингводидактике, где динамика формирования лингвопрофессиональных умений проявляется в процессе перехода, от начальной стадии, когда иностранный язык используется ограниченно на уровне слова, предложения и ситуации профессионального общения, до профессионального (академического) уровня, когда обучение специальности происходит на иностранном языке[3].

Методология CLIL основана на теории социального интеракционизма (Л. Выготский), утверждающей наличие связи между мышлением, речью и социальным взаимодействием; а также на теории усвоения языков (С. Крашен).

Среди ключевых понятий «CLIL – подхода» зарубежные ученые (Jim Cummins, 2001, Coyle, 2007 Coyle, Hood and Marsh, 2010) выделяют четырехкомпонентную систему (CLIL 4C's), включающую [4-5]:

*Content* – содержание (специального) предмета, включенного в учебный план.

*Communication* – устную и письменную коммуникация по предмету специальности, направленную на увеличение времени коммуникации для студента (STT) и сокращение времени коммуникации для учителя (TTT) на уроке. Такая коммуникация способствует проведению самооценки, групповой и парной работы и реализации обратной связи. Коммуникация на иностранном языке служит двуединой задаче: коммуникации как способа обучения иностранному языку и как средство получения нового профессионального содержания (Perez Vidal, 2009) [11].

*Cognition* – когницию, предусматривающую развитие познавательных способностей для изучения языка специальности.

*Culture* – широкий спектр культурного контекста, направленный на формирование ответственности за глобальное и локальное гражданское общество.

Существующий на протяжении двух десятков лет CLIL, хотя и вызывает до сих пор множество споров и имеет достаточное количество оппонентов, охватил большую часть пространства Европы, часть Азии и Латинской Америки. Подход, в основном применяемый на уровне начальной и средней школы, сегодня уверенно начал внедряться в систему высшего образования.

CLIL – это подход к билингвальному образованию, в котором содержание предметной дисциплины и иностранный язык изучаются одновременно [Coyle, Hood, Marsh 2010]. В отличие от централизованного на языке ESP (English for Specific Purposes), CLIL имеет двойной фокус – предметное содержание и ИЯ, причем возможно смещение приоритетов как в одну, так и в другую сторону (content-led и language-led models – модели обучения, отдающие приоритет предмету или ИЯ). Чаще всего приоритетом является обучение предметной дисциплине посредством иностранного языка, поэтому оценке подвергаются полученные предметные знания. Модель language-led (при которой приоритет отдается языку) очень близка ESP. Отличием является то, что в CLIL лингвистические навыки оцениваются на фоне знания предметной дисциплины на основе формирующего оценивания.

CLIL созвучен идее «just in time learning» – «своевременного» обучения – и считается максимально коммуникативным подходом. основополагающая концепция 4 C (Content – содержание, Communication – общение, Culture – культура, Cognition – познание) указывает на приоритеты подхода, подчёркивая его инновационность в развитии наряду со знанием предмета не только коммуникативной и межкультурной компетенций, но и когнитивных навыков учащихся. На основе scaffolded learning (обучающей поддержке) обучающиеся формируют LOTs (Low Order Thinking skills – простые мыслительные навыки – запоминание,

классификация, сравнение и др.) и HОTs (High Order Thinking skills – мыслительные навыки более высокого порядка – рассуждение, анализ, синтез, оценка и т.д.)

CLIL еще острее поставил вопрос о том, кто может выступать в роли преподавателя. В рамках CLIL приоритет отдается преподавателям предметной дисциплины – носителям ИЯ или владеющим ИЯ на уровне не ниже В2-С1 по шкале CEFR и обладающим методической компетенцией в области CLIL. Но не исключается и возможность того, что, обладая определёнными методическими знаниями и навыками, при поддержке преподавателей-предметников, преподаватель-лингвист может с успехом интегрировать предметное содержание и ИЯ.

Рассмотрение основных положений концепции CLIL привлекает внимание специалистов всех профессий, в т.ч. и лингвистов, и методистов, проектирующих интегративный лингвопрофессиональный образовательный процесс.

Введение данного направления в систему подготовки в неязыковых вузах нашей страны, профессионально-ориентированное иноязычное обучение которых подверглось обновлению, потребовало серьезных исследований.

Установлено, для того, чтобы повысить эффективность иноязычной подготовки специалиста, должны измениться не только содержание и статус дисциплины «Язык для специальных целей» в программе неязыкового вуза (это сегодня уже, скорее, «Язык для профессиональных целей», т.к. служит инструментом общения профессионалов). Необходимо изменить подход к иноязычному профессионально-ориентированному обучению в целом. Удовлетворению требований формирования ИПКК специалиста, обладающего вышеперечисленными навыками, может способствовать *предметно-языковая интеграция* в качестве стратегии иноязычной профессиональной подготовки специалиста.

Явление предметно-языковой интеграции, осуществляемое в нашей стране с помощью подхода LSP, требует сегодня нового измерения. Профессионально-ориентированные учебные программы, центрированные на языке должны отвечать современным требованиям иноязычной подготовки международного специалиста. В центре обучающей программы по языковой подготовке должна быть специальная дисциплина. Иностранный язык должен служить инструментом передачи предметного знания по специальности; оценке в интегрированном курсе должны подвергаться как знание ИЯ, так и знание предметной дисциплины, что подразумевает активное взаимодействие лингвистических и предметных кафедр.

*Предметно-языковая интеграция* – это методически скоординированное объединение двух дисциплин в рамках одной учебной программы с целью достижения двойного результата: усвоения обучающимися ИЯ и содержания предметной дисциплины.

Наиболее традиционной формой предметно-языковой интеграции в неязыковых вузах РФ является центрированное на развитии сугубо языковых навыков в области профессионально-ориентированного дискурса преподавание Language for Specific Purposes (LSP). Такая широко известная форма предметно-языковой интеграции не требует тесного взаимодействия предметников и лингвистов, которое может осуществляться лишь на уровне согласования содержания иноязычного курса и консультаций при составлении терминологических словарей (см. уровень 1 схема 1). Преподавание на основе широко распространенного подхода LSP (ESP) может подразумевать и более тесное сотрудничество языковых и предметных кафедр при наличии взаимной заинтересованности обеих сторон и включать совместную работу над учебно-методическим сопровождением и совместное определение критериев оценивания степени усвоения обучающимися как языкового, так и предметного материала. Эта форма предметно-языковой интеграции является промежуточной между центрированным на языке подходе LSP (ESP) и центрированным на предмете подходе – Content Language Integrated Learning (CLIL) и требует следующего уровня междисциплинарного сотрудничества.

Переход на предметно-ориентированное иноязычное обучение в неязыковом вузе (на основе подхода CLIL или подобных ему подходов Content-Based Language Teaching (CBLT), Task-Based Learning (TBL) и др.) требует принципиально иного характера взаимодействия лингвистических и предметных кафедр.

Широко распространенный в Европе подход CLIL ставит во главу угла обучение предметной дисциплине, используя ИЯ как инструмент передачи предметного знания; причем усвоение ИЯ происходит параллельно с усвоением предметной дисциплины.

Именно поэтому мы считаем, целесообразным изучение основ CLIL – инновации в зарубежном образовании – и выявление перспектив этого подхода для отечественной методики профессионально ориентированного обучения ИЯ и специальности, которая реализуется в рамках профессиональной лингводидактики.

Таким образом, созвучность идеи интегративности в отечественной профессиональной лингводидактике и зарубежной теории CLIL-подхода открывает новые возможности для теоретико-методологических исследований процесса интеграции иностранного языка и специальности.

Для выявления специфики интегрированного обучения языка для профессиональных целей (ЯПЦ) в условиях предметно-языковой интеграции важную роль сыграл сопоставительный анализ зарубежных направлений LSP – «Язык для специальных целей» и CLIL – «Интегрированное обучение содержанию предмета и иностранному языку»), а также нового отечественного направления, исследующего стратегию формирования профессиональной компетенции специалиста в процессе обучения иностранным языкам.

Концептуальные положения данного этапа исследования наглядно отражены в таблице.

*Таблица*

**Концептуальные положения ПЛД – ESP -CLIL**

	<b>ESP</b>	<b>CLIL</b>	<b>ПЛД</b>
Цель	Удовлетворить специфические потребности обучающихся	Интеграция обучения содержанию предмета, включенного в учебный план и обучению ИЯ	Формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции специалиста
Дефиниция	Подход, основанный на потребности обучающихся	Подход, в котором обучение предмету интегрировано с обучением ИЯ	ПЛД обосновывает методологию профессионально ориентированного иноязычного образования
Методология	Акцентируется на языке, специфичного контекста. использует методы специальной дисциплины	Представляет собой процесс обучения, сочетающий в себе изучение ИЯ и предмета путем погружения обучающегося в данную среду	Фокусирует внимание на формировании языковой личности специалиста, служит теоретической основой для построения программ и курсов по ИЯ непрерывного иноязычного образования для профессиональных целей
	ограничивается языковыми навыками, лексикой и грамматикой, жанрами речи, характерными для целевой аудитории	представляет вид билингвального образования, которое, прежде всего, нацелено на изучение содержания предмета	В соответствии с принципом селективности отбор учебно-методического материала, интегрирующего содержание специального предмета и ИЯ, направлен на формирования способности к профессиональной коммуникации

	Спроектирован в основном для взрослой аудитории	Предназначен в основном для высшего образования	Спроектировано для специалистов-профессионалов (вузов)
Концептуальные компоненты	<p><b>‘4-I concept component’:</b>  <b>Involvement</b> in all types of training activities.  <b>Interaction</b> in group work and cooperation with the teacher, etc.  <b>Individualization</b> - manifestation of his personality in training. <b>Independence</b> the ability to choose their own style of learning.</p>	<p><b>‘4-C concept component’</b>  <b>Content</b> - a special subject in the curriculum.  <b>Communication</b> - the increase of STT and the reduction of TTT, self-assessment, group and pair work, feedback.  <b>Cognition</b>-the development of cognitive abilities in the process of learning a FL.  <b>Culture</b> – cultural context is aimed at the formation of responsibility for global and local civil society.</p>	<p><b>«5-И концептуальных компонента» Интеграция</b> содержания обучения ИЯ и специальному предмету на междисциплинарной основе.  <b>Интеракция</b>- взаимодействие мотивированного обучающегося с компетентным преподавателем ИЯ и преподавателями (специалистом) профильной дисциплины  <b>Иноязычная профессионализация</b> – динамика профессионального роста личности специалиста в процессе иноязычного образования. <b>Интернационализация</b> – вовлеченность специалиста в глобальный мир поликультурной профессиональной коммуникации.  <b>Индивидуализация</b> – направленность на формирование языковой личности специалиста</p>
Оценка	Оценке подвергается как коммуникативная компетенция в определенной специальной сфере общения. Приоритетным остается контроль сформированности лин-	Предусматривает использование трех моделей интегрированного обучения ИЯ: Soft (мягкий) CLIL, language-led, hard (твердый) CLIL, subject-led, - 50% уч. плана предметов по специаль-	Проверяется сформированность иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции специалиста. При этом внимание фокусируется на сформированности как языковых, так и профессиональных компетенций

	гвистической компетенции	ности изучается на ИЯ. Middle - partial immersion частичное погружение	
Компетентность преподавателя	Педагог выполняет функции менеджера, консультанта, советника и эксперта в процессе обучения	Способность проводить билингвальные курсы, в которые вовлечены как преподаватели – предметники, так и преподаватели-лингвисты	Способность исследовать, моделировать и управлять интегрированным процессом междисциплинарного иноязычного образования

Выявленные «5-И - концептуальных компонента» профессиональной лингводидактики, которые выступают в качестве конституирующих концептов успешной подготовки как специалиста, так и преподавателя к деятельности по установлению и поддержанию научных, профессиональных и деловых контактов на международной арене.

Таким образом, образовательный процесс, интегрирующий в себе такие дисциплины как «иностранный язык» и профильную дисциплину вуза основан на методологии иноязычного образования, исследованием, управлением и моделированием которой занимается профессиональная лингводидактика.

Значимость профессиональной лингводидактики в современных условиях определяется, прежде всего, ее ролью в процессе формирования профессиональной компетентности специалиста – ключевого требования стандартов ВО нового поколения, которые в контексте междисциплинарности коренным образом изменили портрет будущего специалиста, а значит и методологию его подготовки.

### Литература

1. Крупченко А.К. Введение в профессиональную лингводидактику: Монография.– М.: МФТИ, 2005 .– 310с.
2. Крупченко А.К., Кузнецов А.Н. Генезис и принципы профессиональной лингводидактики: Монография.– М.: АПК и ППРО, 2011 .– 140.
3. Coyle D., (2007) ‘Content and Language Integrated Learning: Motivating Learners and Teachers’ The University of Nottingham.
4. Cummins, J. (2001) Negotiating Identities: Education for Empowerment in Diverse Society, Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
5. Coyle, D., Hood, P. and Marsh, D. (2010) CLIL: Content and Language Integrated Learning.– CUP

6. Gajo, L. (2007) 'Linguistic Knowledge and Subject Knowledge: How does Bilingualism Contribute to Subject Development?
7. Marsh, D. (2002) CLIL–EMIL- The European Dimension: Action, Trends and Foresight Potential, University Jyvaskyla, Finland.
8. Krupchenko A.K. (2014) ESP and CLIL Contribution to Professional Linguodidactics. <http://www.apkpro.ru/content/view/3970>
9. Kuznetsov, A. (2014) Where ESP meets Cross-Cultural Didactics: Scripted Scaffolding of Computer-Mediated Collaborative Learning in a Cross-Cultural Setting.
10. Vidal, P (2009) The Integration of Content and Language in the Classroom: Brussels, Dep. of Germanic languages
11. Иноземцева К.М. Интегрированное обучение как современный метод формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции/МНПК «Тенденции развития языкового образования в современном мире».– Минск, 2011 г., С. 135-139.
12. Иноземцева К.М. Европейский опыт формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции в процессе интегрированного обучения / МНПК «Реализация требований ФГОС в системе непрерывного иноязычного образования» АПК и ППРО, 2012 года, С.141-148.
13. Крупченко А.К., Иноземцева К.М. Интегративность и междисциплинарность как основа преподавания иностранных языков в профессиональных целях //Иностранные языки в школе. 2013. №5.
14. Иноземцева К.М. Предметно-языковая интеграция как методология подготовки преподавателей ИЯ неязыковых вузов в контексте интернационализации высшего профессионального образования»/ МНПК «Педагогика и образование. Вызовы и перспективы: методологический аспект». ФГАОУ АПК и ППРО, 2014. Доступно на [www.apkpro.ru](http://www.apkpro.ru).
15. Inozemtseva K. (2014) Scaffolding in the Tertiary ESP Context. <http://www.apkpro.ru/content/view/3970>
16. Интегрированное обучение иностранному языку и специальности// МНПК «Языки в открытом мире». – ЧГПУ, Украина, 2012

## **2.5. Принцип междисциплинарности**

«Все, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи» (Я.А. Каменский) [1].

Актуальность высказывания Я.А. Каменского подтверждается современными требованиями модернизации и интернационализации высшего образования. Так, по мнению Э.А. Манушина «Дисциплинарно выстроенное образование сегодня противоречит его инновационности поскольку новое знание возникает только в пространстве его всеобщих



связей и отношений, в тех междисциплинарных узлах, где находится множество научных дисциплин» [9].

Необходимость в междисциплинарной образовательной парадигме вуза возникает в связи необходимостью кардинальных перемен в содержании профессионального образования, в технологии образовательного процесса, в способах взаимодействия основных субъектов образования, в качественном обеспечении значимого учения, ориентированного на студента как субъекта жизни, как свободную и духовную личность. Новая междисциплинарная образовательная парадигма вуза будет определяющим жизненным ресурсом в достижении студентом жизненного благополучия и конкурентоуспешности [9].

Межпредметное взаимодействие в процессе обучения ИЯ специалистов исходит от на первый взгляд от «чисто лингвистического» образования в процессе использования художественных текстов, которые могут быть носителями не только национального сознания, но и отражают внеязыковую реальность, то есть социальную и профессиональную реальность описываемого культурного пространства, и создают тем самым основу для междисциплинарности.

Художественный текст по сути своей междисциплинарен, понять его можно, только опираясь на основательное знание исторических, политических, социальных, философских и профессиональных знаний писателя. Обучая студентов, например, экономистов основам лингвоэкономического анализа и интерпретации художественного текста, преподаватель создает базу для понимания специальных экономических дискурсов, которые также являются междисциплинарными образованиями [2].

При изучении опыта лингвоэкономического обучения на экономическом отделении факультета гуманитарных и прикладных наук МГЛУ была выявлена эффективность сформулированных приемов отбора художественных текстов для чтения на экономических отделениях специальных вузов.

В Российской таможенной академии для домашнего чтения отбирались художественные произведения профессиональной направленности (К. Дойля, Р.Чандлера, А. Хейли), которые не только обогащают студентов специальной лексикой, выявляют функциональные стили, характерную грамматику, но и создают реальные ситуации – бесценные образцы для разговорной практики (ролевых игр, дискуссий, диалогов, монологов и т.п.) [2].

Прочитанный материал формирует навыки всех видов речевой деятельности и перевода, а разработанная система заданий-упражнений способствует развитию иноязычной профессиональной коммуникатив-

ной компетенции. Все это показало целесообразность использования образовательного потенциала широкого спектра предметов таких, как домашнее чтение, история изучаемого языка и т.д., которые вводят в язык специальности.

Междисциплинарность языка специальности рассматривается как особая составляющая, образующая комплексную учебную дисциплину – иностранный язык в специальном вузе, обусловленную конгломератом двух наук, с одной стороны, собственно наукой о языке – лингвистикой; с другой стороны, одной из наук, которая является профилирующей для конкретного вуза.

Включение в одну образовательную программу двух специальностей при ограниченных лимитах учебного времени (эта проблема в той или иной степени актуальна для всех вузов, ставящих перед собой задачу обучения «бипрофессионалов»), отмечает К.Х. Рекош, должно основываться на использовании многофункциональных учебных материалов, которые обеспечивают интеграцию двух профессиональных образовательных программ в единое целое [11, с.105-107].

Новая языковая политика ВО, отвечая требованиям современного общества на подготовку специалиста-профессионала с развитыми интегративными иноязычными навыками для вступления в профессионально-деловое общение с представителями других культур, в условиях глобализации и интернационализации поставила задачи разработки междисциплинарной методологии иноязычного образования, включающего одновременное обучение ИЯ и специальности.

Профессиональная лингводидактика (ПЛД), являющаяся методологией профессионально-ориентированного иноязычного обучения, трактует междисциплинарность иноязычного образования как «стирание границ между предметной дисциплиной и ИЯ путем суммирования характерных для них методов обучения и использования межпредметного характера ИЯ», что обуславливает возможность установления бинарных междисциплинарных связей (МДС) между ИЯ и профильной дисциплиной [10,4].

Междисциплинарность ПЛД заложена уже в самом определении данной научной дисциплины, исследующей стратегию формирования профессиональной компетенции специалиста (пересекаясь в этом с профессиональной педагогикой) в процессе обучения иностранным языкам (захватывая аспекты лингводидактики) [2].

Профессиональная лингводидактика, интегрирует в себе ряд таких научных дисциплин, как дидактика, профессиональная педагогика, профессиональная психология и психолингвистика, лингвистика и теория коммуникации, а также специальные (профильные) дисциплины

и другие предметы, которые расширяют границы использования иностранного языка в профессиональных целях на основе взаимопроникновения, взаимодополнения и взаимосвязи.

Междисциплинарность в контексте иноязычного образования в высшей технической школе связана, прежде всего, с:

- интеграцией содержания обучения иностранному языку и предметного содержания профильной дисциплины,
- интеракцией, отражающей взаимодействие мотивированного обучающегося с компетентным преподавателем ИЯ и преподавателем (специалистом) профильной дисциплины;
- иноязычной профессионализацией, выражающейся в динамике профессионального роста личности специалиста в процессе иноязычного образования;
- интернационализацией, которая предусматривает вовлеченность специалиста в глобальный мир поликультурной профессиональной коммуникации [8].

В контексте модернизации высшего образования междисциплинарный подход допускает перенос методов исследования из одной научной дисциплины в другую, организовывая по такому принципу междисциплинарные связи в процессе формирования профессиональной коммуникативной компетенции будущего специалиста [3].

Какое бы количество дисциплин не объединялось в междисциплинарном учебном процессе вуза, субъектами этого процесса являются преподаватели каждой из объединяемых дисциплин, взаимодействующие друг с другом в целях расширения знаний, комплексной проверки концепций, повышения эффективности учебного процесса и т.д. [7].

Таким образом, в процессе междисциплинарного взаимодействия преподавателей в неязыковом вузе имеет место междисциплинарное сотрудничество преподавателей-лингвистов и предметников, которое рассматривается как условие осуществления междисциплинарного подхода к иноязычной профессиональной подготовке специалиста.

В ходе исследования, проводимого на кафедре иностранных языков и культуроведения АПК и ППРОО Иноземцевой К.М. было выявлено, что Междисциплинарный аспект профессионально-методической компетентности (ПМК) преподавателя ЯПЦ, базирующийся на теории междисциплинарных связей в научных исследованиях и в ВО, раскрывает многоуровневое междисциплинарное сотрудничество с профильными кафедрами для обеспечения целостной иноязычной профессиональной подготовки специалиста; для информационно-методического взаимодействия лингвистов и предметников, указывающий на эффективность

использования, а также умение на основе сотрудничества с преподавателями профильных кафедр разрабатывать авторские междисциплинарные учебные программы, в том числе способствующие развитию учебной автономии обучающихся [7].

Междисциплинарное сотрудничество языковых и предметных кафедр – это уровневая структура педагогического взаимодействия преподавателей ИЯ и предметных дисциплин, реализуемая с целью обеспечения методико-педагогических условий для целостной профессиональной иноязычной подготовки специалиста, способного интегрироваться в мировое профессиональное сообщество.

Целью междисциплинарного сотрудничества преподавателей-предметников и лингвистов, определяемой языковой политикой университета, как правило, является подготовка выпускника, способного к эффективной иноязычной профессиональной коммуникации в соответствии с требованиями ФГОС ВО и обладающего высоким интеграционным потенциалом [6,7].

Задачи междисциплинарного сотрудничества преподавателей-лингвистов и предметников включают:

- обеспечение целостного лингвопрофессионального процесса иноязычной профессиональной подготовки специалиста;
- разработку учебно-дидактических материалов, интегрирующих ИЯ и предметную дисциплину;
- профессиональное развитие преподавателей-лингвистов и предметников, включающее приобретение новых знаний, расширение методико-дидактических возможностей своей дисциплины с помощью другой, а также возможность совместного участия в междисциплинарных проектах и совместной академической деятельности.

Успешное междисциплинарное взаимодействие преподавателей-лингвистов и предметников может осуществляться на основе следующих принципов:

- принципа общности целей и ценностно-смысловых ориентиров;
- принципа совместного творчества равных партнеров;
- принципа коллективной ответственности всех участников за результаты совместной работы;
- принципа педагогической рефлексии [7].

Эффективное сотрудничество преподавателей-лингвистов и предметников служит платформой для иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов на основе предметно-языковой интеграции, которая может принимать разные формы в зависимости от языковой политики университета, межфакультетских связей, методической подготовки преподавателей, степени заинтересованности лингвистов

и предметников в эффективности результатов обучения и ряда внешних факторов (нагрузка, финансовые стимулы и т.д.).

Актуальность использования нового отечественного направления – профессиональной лингводидактики в качестве методологии междисциплинарного иноязычного образования разрешает противоречие между востребованностью осуществления предметно-языковой интеграции в техническом вузе и отсутствием централизованной вузовской подготовки преподавателей иностранного языка (ИЯ) для вузов нелингвистических специальностей. А исследования в контексте интернационализации, интеграции и междисциплинарности все зримее указывали на продуктивность использования ПЛД – новой отрасли педагогики – профессиональная лингводидактика (ПЛД), которая занимается исследованием, управлением и моделированием профессионально-ориентированного обучения иностранному языку (ИЯ) будущего специалиста [5].

ПЛД заложила методологические основы профессионально-методической подготовки преподавателя ИЯ нелингвистических вузов, направленного на развитие необходимых навыков предметно-языковой интеграции, речь о которых пойдет в разделе 3.17.

В контексте междисциплинарности необходимо упомянуть о программе повышения квалификации преподавателей ИЯ неязыковых вузов «Методология междисциплинарного иноязычного образования, разработанной в ходе научно-исследовательской деятельности педагогов и аспирантов кафедры иностранных языков и культуроведения АПКиППРО [4].

В программе рассматриваются методологические проблемы модернизации высшего профессионального образования, раскрывающие актуальные вопросы обучения ИЯ в вузах неязыковых специальностей в свете требований современной языковой политики России в контексте интернационализации науки и образования, направленных на приведение содержания и структуры профессионального образования в соответствие с потребностями рынка труда.

Актуальность программы обусловлена тем, что она позволяет сформировать у слушателей профессиональные компетенции, предусматривающие освоение методологии междисциплинарного содержания иноязычного образования, акцентирующей внимание на интегративности процесса обучения иностранному языку и специальности в неязыковом вузе.

Преподаватели прошедшие курс повышения квалификации приобретают такие способности, как:

- организовывать, управлять и реализовывать междисциплинарный процесс преподавания профессионально ориентированного курса иностранного языка в вузах неязыковых специальностей:

- готовить современного специалиста, обладающего таким уровнем и качеством иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, которая позволит ему быть мобильным, востребованным и конкурентоспособным в стремительно меняющемся современном мире;

- воспитывать у обучающихся уважение к родному языку и к ценностям национального культурного и научного наследия, а также способности в условиях интеграции сохранить гражданскую идентичность специалиста;

- формировать иноязычную профессиональную коммуникативную компетенцию (ИПКК), характеризующую языковую личность специалиста, готового к международной профессиональной интеграции для решения общечеловеческих гуманитарных задач;

- критически оценить свою педагогическую деятельность, выбрать путь профессионального саморазвития, включиться в осуществление международной исследовательской и академической деятельности, направленной на совершенствование педагогического процесса, а также на повышение статуса российского ВО.

Таким образом, принцип междисциплинарности реализуется в построении программы по языку специальности, которая тесно коррелирует с курсом теоретических дисциплин конкретного учебного заведения (факультета). В его составлении участвуют как преподаватели языковых кафедр, так и специалисты в той или иной области науки.

При этом задания межпредметного характера представляют широкие учебно-познавательные возможности для комплексного формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущих специалистов технического профиля [8].

Теоретическое исследование современного иноязычного профессионально-ориентированного преподавание ИЯ выявило междисциплинарную основу содержательного и процессуального компонентов изучаемых дисциплин в данном контексте. Язык при таком обучении рассматривается, прежде всего, как инструмент приобщения к области специальных знаний. Содержание профессиональной подготовки будущего специалиста отличается совмещением предметного и языкового компонентов во всех звеньях учебно-воспитательного процесса.

## Литература

1. *Коменский Я.А.* Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т.1. М.: Педагогика, 1982, – 565 с.
2. *Крупченко А.К., Кузнецов А.Н.* Генезис и принципы профессиональной лингводидактики: Монография.– М.: АПК и ППРО, 2011. – 140с
3. *Крупченко А.К., Иноземцева К.М.* Интегративность и междисциплинарность как основа преподавания иностранных языков в профессиональных целях //Иностранные языки в школе. 2013. №5. С.9-16.
4. *Крупченко А.К., Иноземцева К.М.* Методология междисциплинарного иноязычного образования специалиста // МНПК «Языковое образование сегодня – векторы развития». Екатеринбург, 2014
5. *Крупченко А.К., Иноземцева К.М.* Аксиологические аспекты профессиональной лингводидактики. М.: АПК и ППРО, 2013. <http://www.apkpro.ru/content/view/4042>
6. *Иноземцева К.М.* «Scaffolding in the ESP tertiary context» статья для сборника международной конференции E-merging forum-4, Москва, 2014.– электронный сборник. [www.apkpro.ru](http://www.apkpro.ru)
7. *Иноземцева К.М.* Междисциплинарное сотрудничество преподавателей-лингвистов и предметников в условиях предметно-языковой интеграции / К.М. Иноземцева //European Social Science Journal. 2014, №8,
8. *Крупченко А.К.* Междисциплинарность как основа подготовки преподавателя иностранного языка неязыкового вуза/ МНПК «Психолого-методические аспекты обучения студентов иностранным языкам для специальных целей». М.: МГПУ, 2015
9. *Манушин Э.А.* Проблемы и перспективы инновационного развития российских университетов. Наука и образование.– МГТУ им. Н.Э. Баумана.–Электронное издание.– М., 2012.
10. *Попова Г.И.* Междисциплинарность университетского образования как современная форма его фундаментальности. Вестник Томского Государственного Университета, 2008. №3(4). С.6-12.
11. *Рекош К.Х.* Французский язык специальности и основные методы его преподавания юристам.– М.: МГИМО, 2000.

## **2.6. Принцип комплексного формирования профессиональной иноязычной компетентности**

Функция сочетания профессиональных (технических, экономических, естественнонаучных и пр.) и гуманитарных дисциплин, в частности, в обучении иностранному языку, вузе заключается в систематизации и интеграции в рамках отдельной учебной дисциплины инструментов формирования профессиональных качеств специалиста и его целостного мировоззрения, а также стимулирования постоянного самосовершенствования и самообразования выпускника.

Вопросам профессиональной подготовки инженеров различных специальностей посвящены работы О.Б. Епишевой, Н.А. Клещевой, С.А. Маркова, И.Б. Николаевой, В.И. Вершинина, В.А. Далингера, Ю.П. Дубенского, Н.И. Резник, Г.Н. Стайнова, Н.Н. Тулькибаевой, А.В. Усовой [3, 4, 5, 8]. Вышеназванные ученые необходимым условием организации учебного процесса считают установление межпредметных связей. Стиль мышления, который может быть сформирован при использовании межпредметных связей, приводит к целостному восприятию окружающей действительности, пониманию общих проблем, способности выделять и анализировать связи между различными формами комплексной профессиональной деятельности и, на наш взгляд, эффективно способствует профориентации будущих инженеров. Поэтому в процессе обучения необходимо создавать условия, при которых студенты могут получить профессиональные знания и умения не только при изучении общепрофессиональных и специальных дисциплин, но и при изучении общеобразовательных предметов, одним из которых является «Иностранный язык». Результатом образования должна стать профессиональная компетентность выпускника вуза, представляющая собой интегративное качество, включающее уровень овладения им знаниями, умениями и навыками, сочетание психологических качеств, позволяющих действовать самостоятельно, выполнять определенные трудовые функции [2, с. 3].

По своей специфике предмет «Иностранный язык» может иметь прочные двусторонние связи как с общественными, так и со специальными профилирующими дисциплинами. На этом основании его можно считать очень эффективным средством профессиональной и социальной ориентации. Но обучение ИЯ в неязыковом вузе может быть успешным и эффективным только в том случае, если в процессе всего обучения последовательно осуществляется так называемый ориентированный отбор текстового материала, учитывается профессиональная ориентация студентов. Такая работа должна осуществляться в тесном контакте



с профилирующими кафедрами. Реализация межпредметных связей выступает как одно из основных средств повышения профессиональной подготовки специалистов. Это выражается в том, что знание языка становится важным компонентом как общей, так и профессиональной культуры и способствует социальной адаптации личности в обществе.

Сегодня актуальным является распространение предложенных авторами концепции на формирование профессиональной лингвистической компетентности средствами содержания комплекса дисциплин на уровне высшего образования, а также подготовка преподавателей к работе в новой содержательной парадигме – при реализации комплексной лингвистической подготовки.

Как указывалось выше, структура содержания профессионально ориентированной лингвистической подготовки специалистов-филологов исследовалась многими. Уровень разработанности содержания отдельных дисциплин в вузах достаточно высок. Авторскими коллективами соответствующих кафедр и УМО разработаны дидактические комплексы, включающие комплекты учебных программ, учебников, учебных пособий и методических рекомендаций. Были обоснованы теоретические подходы к профессионализации подготовки и критерии отбора содержания дисциплин «Иностранный язык» и «Русский язык и культура речи» (с вариациями названий) в неязыковых вузах, а также филологического образования в неязыковом вузе.

Вместе с тем, реализуемая в настоящее время концепция содержания не в полной мере обеспечивает выполнение современных требований к уровню подготовки студентов неязыковых вузов к предстоящей профессиональной коммуникации и развитию профессионально значимых качеств их личности.

Целесообразно проводить обобщающий анализ структуры профессиональной деятельности выпускников неязыковых вузов и проектирование ее абстрагированной (обобщенной) модели на основе концепции контекстного подхода. Для этого авторы могут рассмотреть базовые подходы к профиографии и компетентностный подход к проектированию содержания профессионального образования (в качестве теоретической основы развития концепции контекстного подхода применительно к разработке учебно-нормативной документации). Результатом станет проект обобщенной модели профессиональной деятельности выпускников неязыковых вузов на основе компетентностного подхода.

Далее должны быть рассмотрены требования, предъявляемые к профессиональной лингвистической подготовке в неязыковом вузе. При этом следует исходить из соответствующих базовых требований к выпускникам средних учебных заведений. Далее логично будет

интерпретировать комплексную лингвистическую подготовку как один из системообразующих факторов формирования общей профессиональной компетентности специалистов с высшим образованием, и – исходя из этого теоретического положения – сформулировать специальные требования в указанной гносеологической и практической области.

Важным аспектом является проектирование содержания профессионально ориентированной лингвистической подготовки на основе теории структуры содержания образования и контекстного подхода. С этой целью целесообразно рассмотреть основы общей теории структуры содержания образования и концепцию дидактического потенциала комплексной лингвистической подготовки в аспекте развития профессионально значимых качеств личности выпускника неязыкового вуза. Особое внимание должно быть уделено роли циклов дисциплин (общеобразовательных, обще-профессиональных и специальных) в формировании комплекса качеств, входящих в состав профессиональной лингвистической компетентности студентов.

Рассматривая особенности содержания комплексной лингвистической подготовки в вузе, необходимо разработать критерии отбора содержания, сформулировать его инвариантные и специальные функции, а также обосновать систему средств мотивации студентов неязыкового вуза к освоению содержания комплексной лингвистической подготовки.

Логично будет интерпретировать комплексную лингвистическую подготовку как один из системообразующих факторов формирования общей профессиональной компетентности специалистов с высшим образованием, и – исходя из этого теоретического положения – сформулировать специальные требования в указанной теоретической и практической области.

Внедрение иноязычных компонентов (как имплицитных компонентов) в другие дисциплины, кроме прочего, повышает интерес и к этим дисциплинам (иначе они будут не так интересны студентам): иноязычные элементы выступают в качестве «фона» для основной информации о специальности (выступающей в качестве «фигуры») – происходит повышение качества подготовки по специальности.

В рамках реализации праксиологии требований (т.е. применения новшеств) рекомендуется активизировать взаимодействие со кафедрами с целью повышения мотивированности и улучшения знания языка и специальности. Это предполагает совместное с преподавателями кафедр руководство СНО, предложение студентам составить (под руководством преподавателя) иноязычные терминологические минимумы по спецдисциплинам, использовать зарубежные источники информации для изучения зарубежного опыта по специальности,

используя современные средства коммуникации (интернет, видеоконференции и пр.). Например, кафедра иностранных языков МГАУ совместно с другими кафедрами вуза про-водит по гранту Минсельхоза США видеоконференции с вузами США, Азии и Латинской Америки.

В заключение следует назвать еще одну проблему - рассмотрение необходимого кадрового и материально-ресурсного обеспечения комплексной лингвистической подготовки. При этом особое внимание должно быть обращено, во-первых, на требования к дидактическому и технологическому обеспечению дисциплин, обладающих лингводидактическим потенциалом; во-вторых, на разработку учебно-программной документации по данным дисциплинам; в-третьих, на специальные требования к компетентности преподавателей (в контексте комплексной лингвистической подготовки) и, соответственно, на организацию системы профессиональной подготовки и повышения квалификации преподавателей.

### Литература

1. *Левина Е.В.* Некоторые критерии отбора содержания обучения иностранному языку в специальном вузе // Сборник научных трудов МГЛУ. 1999. № 443. С. 76–86.
2. *Зырянова И.М.* Актуализация межпредметных связей в профессиональном образовании студентов инженерных специальностей: Автореф. дис. .... канд. пед. наук. Омск, 2006. 22 с.
3. *Борисова Т.В.* Иностранный язык в профессиональном становлении будущих инженеров-строителей: Дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2004. 212 с.
4. *Леонтьев А.А.* Национальные особенности коммуникации как междисциплинарная проблема // Национально-культурная специфика речевого поведения. М.: Наука, 1977. С.5–14.
5. *Лопатина Ю.В.* Обучение студентов неязыкового вуза профессионально ориентированному общению на английском языке: Дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2005. 157 с.
6. Программа курса «Английский язык» для слушателей очного отделения юридического факультета (340 часов). М.: РТА, 1997. 28 с.
7. *Рекош К.Х., Хомякова Н.П., Федотова И.Г.* Французский язык специальности и основные методы преподавания его юристам // Межвузовская научно-методическая конференция. М.: МГИМО, 2000. С. 105–107.
8. *Стайнов Г.Н.* Педагогическая система преподавания общетехнических дисциплин. М.: Педагогика-Пресс, 2002. 180 с.

## **2.7. Принцип формирования ориентированности и мотивированности к предстоящей профессиональной деятельности**

Наиболее неоспоримым фактором успешности обучения в целом и изучения иностранных языков, в частности, можно считать формирование мотивированности студентов. Однако, исходя из практики преподавания в вузе, можно утверждать, что мотивированность студентов к иноязычной учебной деятельности и, в первую очередь, к предстоящей профессиональной деятельности формируется недостаточно. К сожалению, статус иностранного языка как учебной дисциплины остается довольно низким, не соответствующим его реальному месту в педагогическом процессе. К тому же в вузовском цикле дисциплин нет должного единства и целостности, ориентированной на обеспечение психологической готовности студента к предстоящей деятельности.

Психологическую неустойчивость, противоречивость внутреннего мира старших подростков (а именно с этой возрастной группой мы имеем дело в педагогическом процессе по иностранному языку в вузе), а также особенности развития психологических механизмов – все это необходимо учитывать при обучении и воспитании подростков, в разработке конкретных методик проведения профессиональной ориентации, в т.ч. в рамках формирования профессиональной иноязычной компетентности.

Таким образом, профессиональная ориентация на предстоящую профессию средствами подготовки по иностранному языку – это звено в сложной, замкнутой системе профориентации вуза и социума. Чтобы вся система профессиональной ориентации работала слаженно, необходима постановка общей цели. Целью профессиональной ориентации является смысл профессионального самоопределения, формируемый в результате деятельности преподавателей, студента и воздействия социума [4, с.77].

Исследования [1] показывают, что у многих студентов в процессе учебы происходит ослабление влияния познавательных и профессиональных мотивов, что оказывает неблагоприятное влияние на формирование профессиональной направленности. Особенно это заметно у студентов со слабой успеваемостью. Возможны две причины резкого снижения уровня профессиональной направленности. Первая связана с так называемым синдромом «разочарования», которое возникает в результате рассогласования первоначального профессионального ожидания с реальным представлением о характере избранной профессии, сформировавшимся в процессе обучения в вузе. Второй, также

имеющей право на существование причиной снижения профессиональной направленности у слабоуспевающих студентов, могут быть общие трудности, переживаемые в период адаптации к вузовской системе обучения, которые оказывают существенное влияние на учебную мотивацию и ее структуру.

С точки зрения подготовки специалиста мотивацию можно образно представить на четырех ступенях (уровнях). Первая ступень – это мотивация овладения профессией и специальностью в соответствии с квалификационной характеристикой. Это «макромотивация». Вторая ступень – это мотивация изучения отдельного предмета, входящего в учебный план, это «мидимотивация». Если по предмету имеется модульная программа, то к изучению каждого модуля должна быть мотивация. Это третья ступень мотивации – «минимотивация». И на каждое конкретное занятие будет своя мотивация изучения учебного материала на данном занятии. Это четвертая ступень – «микромотивация», то есть мотивация на микроуровне [12, с.80]. Данные уровни необходимо учитывать при формировании психолого-педагогических и организационных условий профессиональной ориентации студентов младших курсов вузов средствами дисциплины «Иностранный язык», то есть за счет постоянного обеспечения микромотивации можно мотивировать студента к будущей профессиональной деятельности (выйти на уровень макромотивации). Это, в свою очередь, является целью дисциплины «Иностранный язык» в вузе.

Как правило, изменение учебной мотивации связано с осознанным процессом профессионального самоопределения. Студенты 1–2 курсов оценивают учебу как необходимую базу будущей профессиональной деятельности (В.Г. Асеев, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, С.Л. Рубинштейн, Х. Хеккаузен и др.) [3, с. 503; 6, с.174]. К сожалению, осознанное отношение к учебе у студентов младших курсов проявляется не всегда, так как основную задачу - «научить учиться» современная школа не выполняет, а имеет своей целью простую передачу знаний школьникам. Таким образом, у выпускников школ не вырабатывается мотивации к учебе в вузе, что является основной проблемой на пути становления профессионала. Эта задача должна выполняться вузами.

Установка при изучении иностранного языка должна определяться не столько особенностями учащихся, сколько должна детерминироваться преподавателем или общей атмосферой, создаваемой вокруг иностранного языка. Удовлетворенность качеством преподавания в большей степени отражает социально-психологические характеристики процесса обучения (общение, познавательная деятельность студентов), а также зависит от гностических, проектировочных, организаторских,

конструктивных, коммуникативных, рефлексивных и других способностей и качеств преподавателя. Важнейшим компонентом успешной работы преподавателя в вузе является наличие собственной мотивированности к владению объектом инженерной деятельности. Также профориентация при помощи дисциплины «Иностранный язык» зависит и от того, как реализуются преподавателем его основные функции – организация и управление. Наиболее низко оценивается его деятельность в том случае, когда управляемый им процесс обучения носит так называемый моносубъектный характер, проявляющийся в односторонней активности преподавателя. Студенты при этом выступают как объекты обучения. Для полного успеха процесса обучения в его основу должна быть положена педагогическая аксиома: необходимо сочетание внутренних (мотивов) и внешних (стимулов) факторов заинтересованности обоих субъектов учебного процесса – обучающегося и преподавателя.

Обучение иностранному языку в неязыковом вузе осуществляется, как правило, на первых двух курсах наряду с другими предметами, представляющими блоки общих гуманитарных, социально-экономических и естественнонаучных дисциплин, а освоение общепрофессиональных и специальных дисциплин происходит преимущественно на последующих курсах. Следовательно, для преподавателя крайне важно не только владеть лексикой и терминологией преподаваемой специализации на иностранном языке, но и иметь достаточное представление о тех технических процессах и явлениях, которые в дальнейшем будут осваивать студенты в рамках специальных дисциплин на русском языке. Задача преподавателя заключается в том, чтобы создать условия, при которых студенты создавали бы свои иноязычные высказывания с достаточным профессионально-значимым наполнением, включая их в диалоги и монологи. При этом важно вызвать адекватную ситуацию, побуждающую студентов не просто выразить свое отношение к предлагаемой проблеме, но и вступить во взаимодействие с преподавателем и определенными источниками с целью получения дополнительной информации [8, с.71].

Преподаватель с первого же занятия по предмету занимается формированием интереса к нему, в данном случае речь идет об изучении дисциплины «Иностранный язык». Формирование интереса к профессиональной деятельности – один из актуальных вопросов проблемы подготовки специалиста. Интерес является своеобразным фокусом, в котором концентрируются способности, знания, особенности перцептивной, мнестической, аттенционной и в целом познавательной сферы, личностные показатели. В то же время интерес оказывает существенное влияние на формирование такого системного качества, как профессио-

нальная направленность. Многие выпускники вузов не испытывают потребности в профессиональной деятельности в связи с отсутствием интереса к ней и занимаются ею лишь в силу каких-то иных мотивов. В процессе обучения иноязычной речи в условиях некоторого принуждения первичные мотивы (необходимость изучения для сдачи экзамена) имеют очень небольшое энергетическое напряжение и действуют чаще всего недолго. В связи с этим преподаватель должен стремиться формировать вторичную мотивацию, возникающую в связи с успешностью деятельности, приятностью процесса познания, углублением интересов.

Итак, повышение учебно-профессиональной мотивации в вузе необходимо начинать с формирования у студентов понимания общественной значимости профессии. Уже на первом этапе при изучении общеобразовательных дисциплин, к которым относится «Иностранный язык», необходимо проводить работу, связанную с повышением интереса к избранной профессии, поскольку существует прямая зависимость результативности обучения от профессиональной направленности.

### Литература

1. *Таканова О.В.* Разработка профессионально ориентирующего содержания общеобразовательной подготовки в агроинженерном вузе: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. 250 с.
2. *Зырянова И.М.* Актуализация межпредметных связей в профессиональном образовании студентов инженерных специальностей: Автореф. дис. .... канд. пед. наук. Омск, 2006. 22 с.
3. *Бим-Бад Б.М., Петровский А.В.* Образование в контексте социализации. М.: Педагогика, 1996. № 1. 87 с.
4. *Благодарная Т.А.* Профессиональная ориентация школьников на экономические профессии: Дис. .... канд. пед. наук. Тамбов, 2002. 175 с.
5. *Борисова Т.В.* Иностранный язык в профессиональном становлении будущих инженеров-строителей: Дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2004. 212 с.
6. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. М.: Изд-во МГУ, 1981. 584 с.
7. *Ломов Б.Ф., Сурков Е.Н.* Антиципация в структуре деятельности. М.: Наука, 1981. 279 с.
8. *Лопатина Ю.В.* Обучение студентов неязыкового вуза профессионально ориентированному общению на английском языке: Дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2005. 157 с.
9. *Мешков Н.И.* Становление учебно-профессиональной мотивации студентов в процессе подготовки педагогических кадров в университете: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб, 1993. 28 с.

10. Решетова З.А. Психологические основы профессионального обучения: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М.: 1986. 32 с.

11. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973. 284 с.

12. Стайнов Г.Н. Педагогическая система преподавания общетехнических дисциплин. М.: Педагогика-Пресс, 2002. 180 с.

## **2.8. Принцип иноязычной профессионализации и опережающего профессионального развития**

Под иноязычной профессионализацией понимается рост профессиональной компетенции (развитие профессиональных качеств) в процессе изучения иностранного языка, при этом иноязычная профессиональная компетенция (ИПК) рассматривается как составная часть профессиональной компетенции (ПК) специалиста [4].

При выявлении иноязычной профессионализации специалиста, например, юридического профиля было установлено, что специалист не изучает только право, но и (что не менее важно) он не изучает только иностранный язык, он учится общаться (письменно и устно) по заданной профессиональной теме, учится понимать философию права, оценивать и аргументировать вопросы, связанные с законодательствами не только стран изучаемого языка, но и вести дискуссию по проблемам системы права своей страны на иностранном языке [6,7,10].

Таким образом, иноязычная профессионализация (ИП) реализуется в процессе работы с профессионально ориентированными текстами, которые должны основываться на начальном этапе на фундаментальных по значению и элементарных по глубине специальных знаний текстах [5]. Профессиональные тексты, отражающие типичные жанры конкретной специальности, взятые из газет, журналов и книг должны быть предназначены как для изучения иностранного языка, так и для профессиональной коммуникации, раскрывающей цели и адресат излагаемой информации.

Цепочка тем, последовательность которых ориентирует на логику предмета, а глубина – на элементарные специальные знания, создает представление об определенной области знаний, а совокупность тематических цепочек позволяет ввести студента в язык специальности и убедиться, что иностранный язык позволяет овладеть новыми нужными профессиональными знаниями.

Иноязычная профессионализация осуществляется не только в рамках аудиторных занятий, но и в процессе проведения, например, научно-исследовательской работы со студентами. Так апробированные методы



научно-исследовательской деятельности со слушателями Российской таможенной академии – конкурсы рефератов по таможенной тематике, олимпиады, подготовка проектов, публичных выступлений, участие в итоговых научных семинарах и в ежегодных научно-практических конференциях по проблемам таможенной службы и т.п. – способствуют совершенствованию знаний иностранного языка и изучению круга вопросов, касающихся российской и международной таможенной практики [8].

Таким образом, взяв за основу потребности в профессиональной коммуникации, можно решить задачи, отражающие профессионализацию специалиста средствами иностранного языка. А именно: 1) дать хорошее знание английского языка для профессиональных целей, 2) научить основам профессии, 3) предоставить информацию, связанную с данной профессией в стране изучаемого языка, а в случае с английским и с другими странами, которые признают его средством межнационального общения. Иностранный язык становится мостом, связующим с профессиональной информацией всех стран мира, предотвращая риск изоляции Национального профессионального сообщества, имеющий непредсказуемые последствия [1-3].

Принцип иноязычной профессионализации предусматривает следующие пять факторов.

Когнитивно-информационный, который расширяет информационное поле выбранной специальности, используя (печатный, звучащий и электронный) текст по специальности на иностранном языке. При этом особую актуальность приобретает компьютеризация учебного процесса, так как именно компьютер расширяет возможности предъявления учебной информации, позволяет усилить мотивацию учения, раскрывая практическую значимость изучаемого материала, активно вовлекая обучающихся в учебный процесс.

Лингвистический фактор, который развивает пять видов речевой деятельности (чтение, говорение, письмо, аудирование, перевод) с акцентом на ведущий вид РД и уровень владения им в зависимости от специальности и иерархического положения в компании (фирме) и акцентирует внимание на профессиональной тематике (лексике). Рассмотрение перевода как пятого вида речевой деятельности подчеркивает необходимость соблюдения принципа недопустимости игнорирования родного языка и использования исключительно беспереводных методов.

Профессиональный фактор, который представляет собой, с одной стороны, содержательный аспект – описание знаний и умений, предусмотренных профессионально квалификационной характеристикой конкретной специальности, а с другой – методический, в котором отобраны

те способы и приемы профессиональной педагогики, которые максимизируют формирование профессиональных умений средствами иностранного языка.

Психолингвистический, который предусматривает учет индивидуальных способностей и возможностей специалистов при достижении определенного уровня иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции и стимулирование мотивации к дальнейшему обучению и профессиональному росту, развивая профессиональные качества и профессиональное мышление специалиста в ситуации иноязычного профессионально-делового общения. При этом ключевой составляющей данного принципа является коммуникативность, руководствуясь которой посредством решения проблемно-коммуникативных задач формируется иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция – цель и средство профессионально ориентированного иноязычного обучения.

Содержательно-структурный фактор применительно к обучению иностранным языкам специалистов означает, что овладение определенным объемом содержания обучения является определяющим для конкретного уровня владения языком и перехода на другую ступень иноязычного профессионального совершенствования, способствуя опережающей специализации.

Выделенные пять факторов могут служить своеобразными «пятью гипотезами профессионально ориентированного подхода к обучению иностранному языку» (аналогично с «Пятью гипотезами известного английского лингвиста С. Крашена»). Выполнение выдвинутых факторов-гипотез – путь к успешному формированию профессиональной компетенции в процессе обучения иностранному языку [9].

Оптимизация обучения иностранному языку студентов может проходить через раннюю профессионализацию, которую Н.Н. Дианина, например, определяет следующими положениями [11, с.104].

– Обучение иностранному языку в неязыковом вузе должно иметь свои специфические особенности и быть направленным на выполнение задач, которые диктует обучение конкретной специальности.

– В целях оптимизации обучения студентов необходимо выделить умения, которые, с одной стороны, необходимы для осуществления речевой деятельности и, с другой стороны, могут рассматриваться как профессиональные.

Профессиограмма, например, специалиста-международника по специальности «Иностранный язык» показывает, что такими умениями являются:

а) умение просто логично и аргументированно выражать свои мысли;

б) умение формулировать вопросы (узловые, инициативные, контрольные);

в) умение стимулировать собеседника на высказывание;

г) умение оказывать речевое воздействие;

д) умение вести дискуссию со знанием техники аргументирования.

Оптимизация обучения иностранному языку студентов должна предполагать отбор учебного материала, который давал бы возможность формировать умения основных видов речевой деятельности и профессиональные умения.

Материалы должны давать возможность:

а) ознакомить студентов с некоторыми наиболее употребимыми профессиональными терминами;

б) осуществлять обучение говорению и различным видам чтения (просмотровому, поисковому, ознакомительному и изучающему);

в) обучать аннотированию и реферированию профессиональных текстов.

Таким образом, курс иностранного языка в неязыковом вузе, предшествующий по учебному плану курсам по специальности, становится фактором опережающего профессионального обучения, так как грамотно представленное компетентным преподавателем предметно-понятийное (собственно профессиональное) содержание иноязычного обучения вооружает обучающегося новой информацией и тем самым доказывает, что язык может быть средством приобретения новых профессиональных знаний [12-14].

### Литература

1. *Ахмерова Р.У.* Реализация принципа профессиональной направленности обучения в вузе средствами профилизации общенаучных дисциплин: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1988. 16 с.

2. *Векшин Е.В.* Обучение профессионально-направленному общению с использованием дифференцированной речевой детерминации на 1 курсе неязыкового вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1990. 18 с.

3. *Долматовская Ю.Д.* Профессионально ориентированное обучение иностранному языку в современных условиях (неязыковой вуз) // Профессиональная коммуникация как цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе. М., 2000. (Тр./МГЛУ; вып. 454). С. 3–5.

4. *Крупченко А.К.* О формировании профессиональной компетенции специалиста средствами иностранного языка // Сборник материалов научно-практической конференции вузов правоохранительных органов России. М.: РТА, 2002. С. 119-130.

5. *Минина Н.М.* Программа обучения активному владению иностранным языком. М.: НВИ–ТЕЗАУРУС, 1998. 64 с.

6. *Bird John*. English for lawyers. London, 1994
7. *Brumfit C.* Commonsense about ESP // English for Specific Purposes. 1977. P. 69-70.
8. Customs Challenges. – M. RCA, 2001. – 68 p.
9. *Krashen Stephan D.* The Input Hypothesis. Issues and implications. Longman, 1987. – 119p.
10. *Relay Allison*. English for Law. L: Macmillan Publishers, 1991. – P.53–74.
11. *Дианина Н.Н.* Оптимизация обучения иностранному языку студентов-юристов через раннюю профессионализацию // Межвузовская научно-методическая конференция. М.: МГИМО, 2000. С. 104-105.
12. *Крупченко А.К.* Профессионализация преподавания иностранного языка специалистам // Профессиональное образование. № 9. 2005. С. 31.
13. *Крупченко А.К.* Профессионализация сквозь призму иностранного языка // Материалы конференции «Таможня 2004: сквозь призму экономики и права. РИО РТА, 2004. С. 486–488.
14. Pilgrims Longman Resource Books. ESP Ideas. Recipes for teaching academic and professional English. Randal Holme. Longman, 1996.– 114p.

## **2.9. Принцип двойной детерминации содержания подготовки**

Анализ источниковой базы по теории содержания обучения (трудов В.С. Леднева, И.Я. Лернера, В.В. Краевского) показал, что общей закономерностью системы организации содержания любого дидактического цикла является то, что она определяется двумя основными факторами – структурой деятельности и структурой совокупного объекта изучения (в нашем случае – иностранного языка).

Одним из направлений научного-методической деятельности является проектирование структуры содержания специальной подготовки в вузе на основании качественно новых системно-функционального (деятельностного) и профессионально-прагматического подходов к его определению [3]. Это предполагает, в первую очередь, построение информационно-функциональной модели (ИФМ) профессиональной деятельности данных специалистов.

Проектирование комплексной системы, в том числе и системы профессиональной подготовки, задается, прежде всего, целями ее функционирования. Решить задачу профессиональной подготовки принципиально нового специалиста невозможно без четкого осознания того, что мы хотим получить «на выходе» [4, С.17]. Таким образом, содержание профессиональной подготовки должно быть ориентировано

не на исходные существующие программные материалы, а на результат образования, т.е. потенциальный прогнозируемый результат должен быть заложен в содержание учебно-нормативной документации. Некоторые специалисты выделяют в качестве ключевого понятия для определения содержания как учебных планов, так и учебных программ модель специалиста [5, С.9]. При построении информационно-функциональной модели профессиональной деятельности мы будем исходить из прагматического подхода, при этом логика мысли будет развиваться от структуры профессиональной деятельности – профессиональных задач и функций и соответствующих им, обусловленных ими целевых знаний, умений, навыков и качеств личности специалиста, необходимых для их успешного осуществления. Этой же мысли придерживается и В.П. Беспалько, который пишет о том, что «в настоящее время возможна разработка педагогической технологии только для качеств, характеризующих, в основном, опыт личности», её трудовые и интеллектуальные качества, а «цель выражается в терминах подготовки к определенной жизнедеятельности, располагающей относительно точно очерченным кругом знаний и умений, уровнями развития мастерства и объектами, на которых оно проявляется» [1, С. 56]. Таким образом, нам представляется, что для достижения эффективного результата процесса подготовки специалиста важно спроектировать данный процесс таким образом, чтобы в нем были четко представлены требования будущей профессиональной деятельности, и студенты представляли бы себе не только то, что обязаны знать и уметь, но и как знать и как уметь, чтобы овладеть выбранной профессией, и имели бы возможность соизмерять свои способности и возможности с этими требованиями. На наш взгляд, это будет подспудно способствовать повышению их мотивированности при подготовке к профессиональной деятельности.

Подготовка специалистов, готовых к инновационным методам работы, предполагает анализ содержания их деятельности, а также поиск основных отличительных характеристик, позволяющих создать информационную основу профессиональной деятельности данных специалистов (ИОПД). Данный термин был введен впервые В.Д. Шадриковым [6, С. 65], который подразумевал под ним совокупность информации, характеризующей предметные и субъектные условия деятельности и позволяющей организовать деятельность в соответствии с вектором «цель-результат». Далее, на наш взгляд, специфику профессионального труда специалистов следует представить в виде основных производственных функций и соответствующих им типовых задач, требующих наличия определенных знаний, умений и профессионально-важных качеств, связанных с использованием ИЯ путем отражения ситуаций иноязычного общения в логике своей профессиональной деятельности.

Исходя из этого, особую важность для нас представляет системный подход, включающий компонентный, структурный и функциональный анализ профессиональной деятельности выпускника.

Соответственно, успешность деятельности выпускника во многом зависит от того, насколько глубоко и адекватно интегрированы в структуру его опыта профессионально-предметные, иноязычные речевые, ситуативные и поведенческие детерминанты профессиональной деятельности. Поэтому особую актуальность в данном контексте приобрела задача связать структуру профессиональной деятельности со структурными компонентами личности исполнителя этой деятельности.

Таким образом, при построении ИОПД исходят [1] из разграничения знаний и умений, составляющих содержание профессиональной иноязычной деятельности выпускника, на три взаимосвязанные группы:

- о предмете - дискурсивно-понятийные (сфера профессиональной коммуникации и иностранный язык);

- о деятельности – процессуально-технологические (профессионально-деловая этика, а также переводческая и общекommunikативная техника);

- о культуре профессионально ориентированной деятельности (профессиональное самосознание) – аналитико-прогностические. Данный компонент характеризует выпускника как субъект процесса профессиональной коммуникации с присущими ему позиционно-целевыми установками, внутренней организацией деятельности, а также индивидуальными способами и приемами выбора профессионально-обусловленных практических и интеллектуальных действий и отражает его мотивационно-ценностную модель в контексте профессиональной деятельности. У Э.Ф. Зеера данное понятие представлено в виде термина «профессиональная позиция» – комплекс ведущих профессиональных мотивов, ценностных ориентаций и принципов, имеющих мировоззренческое основание и придающих деятельности помимо функции побуждения ещё и субъективный, личностный смысл [2, С. 52-53].

Таким образом, формирование содержания профессиональной иноязычной подготовки в вузе должно осуществляться на основании анализа «результата» образовательного процесса – модели специалиста, реально отражающей целостный процесс профессиональной деятельности – от целеполагания до самоанализа текущих и итоговых результатов. При этом целесообразно использовать структурно-функциональный, профессионально-прагматический и личностно-деятельностный подходы к проектированию этого содержания. Применение первого подхода предполагает выделение типичных производственных функций и на основе их содержания определение соответствующих знаний, умений,

профессионально-важных качеств и критериев оценки результатов деятельности, т.е. информационной основы профессиональной деятельности. Суть второго подхода заключается в вычленении знаний, умений и качеств, необходимых и достаточных для осуществления профессиональной деятельности. Наконец, третий (личностно-деятельностный) подход, в нашем понимании, основан на сопоставлении структуры личности со структурой профессиональной деятельности, которая первична при процессе проектирования содержания образования и построении каналов проецирования компонентов деятельности на структуру личности, что дает возможность разработки эффективных форм и методов развития данных качеств в совмещенной учебной деятельности в рамках контекстного обучения.

Инновационный характер данного подхода заключается в том, что он позволяет установить характер интеграции компонентов ИОПД в структуре личного опыта, глубину и объем усвоения знаний и формирования умений, что дает возможность более целенаправленно отбирать и организовывать содержание специальной подготовки и проектировать формы, методы контекстного обучения.

### Литература

1. *Алипичев А.Ю.* Проектирование содержания подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2007.
2. *Гавриленко Н.Н.* Теоретические и методические основы подготовки переводчиков научно-технических текстов: Монография. М.: Изд-во РУДН, 2004.
3. *Кузнецов А.Н.* Совершенствование содержания профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов агроинженерных вузов: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 250 с.
4. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. М.: Высшая школа, 1996.
5. *Самохина Т.С.* Эффективное деловое общение в контексте разных культур и обстоятельств: Учебное пособие по профессиональной межкультурной коммуникации. М.: Р. Валент, 2005.
6. *Шадриков В.Д.* Деятельность и способности. М., 1994.

## **2.10. Принцип функциональности профессиональной иноязычной подготовки**

В качестве проектируемой цели процесса обучения в вузе мы избрали формирование профессиональной иноязычной компетентности специалиста-инженера. Для этого требовалось расширить номенклатуру функций процесса обучения, под которыми мы понимали его интегративные характеристики, определяющие специальную направленность обучающей деятельности в заданных условиях осуществления педагогического процесса.

«Интеграционные процессы в европейских странах, – отмечает Н.В. Давлетшина, – предъявляют качественно новые требования к профессионально ориентированному обучению иностранным языкам, предназначенного для использования его на функциональном уровне в сфере бизнеса, экономики, информатики и других специальностей» [1, с.135].

Принцип функциональности в данном контексте осуществляется, с одной стороны, в ситуации, когда специалистам, исполняя функциональные обязанности экономистов, юристов, банковских работников и т.д., необходимо владеть различными иноязычными навыками и умениями для работы в сфере предпринимательства, экономики, юриспруденции и т.п. К таким умениям, в первую очередь, относятся умения ведения деловых бесед и переговоров с использованием профессиональной терминологии, общения на профессиональном уровне при презентации фирмы, налаживания деловых контактов и разработки предложений о сотрудничестве.

С другой стороны, изучение, анализ и перевод различных материалов и документов, сбор информации и составление обзоров по материалам прессы, перевод деловых писем и ведение коммерческой корреспонденции на предприятиях и фирмах требуют от специалиста владения не только различными видами иноязычной речевой деятельности (чтение, письмо, говорение, аудирование), но и навыками представителя конкретной профессии.

Функционально-стилистические особенности, зависящие от стиля и жанра документов и речевой деятельности, определяют структуру языка специалиста. Использование понятий функциональных стилей, включающих публицистический стиль, официально-деловой, научный, язык учебной литературы, определяют неоднородность понятия «язык специальности».

Необходимо отметить, что из различных основополагающих принципов составления программы – смыслового, структурного, ситуативного, тематического – при создании курса иностранного языка для специальных (профессиональных) целей функциональный является



ведущим. Именно он позволяет учесть и предусмотреть возможные сферы и ситуации общения, подобрать наиболее интересные и актуальные, аутентичные материалы, дает представление о промежуточных и конечных результатах курса.

Таким образом, наиболее эффективным представляется обучение языку на функциональном уровне с учетом конкретной профессии, ибо в профессиональном обучении наиболее четко проявляется тенденция приблизить процесс обучения к деятельности человека.

Проведенный нами анализ показал, что существовавшая ранее номенклатура функций содержания обучения иностранным языкам не вполне адекватна реалиям современного поля профессиональной деятельности специалиста с высшим образованием. В связи с этим, функции содержания подготовки инженеров (в частности, в области иностранных языков) были уточнены и приведены в соответствие с актуальными требованиями ГОС ВО и рынка труда, а также реалиями современного поля профессиональной деятельности специалиста с высшим образованием.

Была предложена обновленная концепция функций содержания подготовки специалистов (в частности, в области иностранных языков), базирующаяся на требованиях рынка труда [2]. Было доказано, что наибольшая эффективность реализации целей профессионального образования в вузе может быть достигнута при учете иерархии и рядоположенности отдельных функций его содержания.

Исходным для нас служит положение о том, что иерархия функций содержания профессионального образования должна основываться на принципе определения приоритета отдельных направлений и комплексов видов дидактического воздействия на студентов при подготовке специалистов в инженерном вузе. Подобные приоритеты формулируются в рамках профессионально-прагматического подхода и группируются в зависимости от степени значимости определенных функций для формирования личности выпускника высшего технического учебного заведения, что определяется комплексом требований современного рынка труда к качествам личности специалиста.

Были выделены три группы функций содержания образования – основополагающие, вспомогательные и служебные, в границах которых рядоположены функции, реализация которых должна осуществляться в возможно полной подчиненности целям процесса профессиональной подготовки и совершенствования иноязычной компетентности специалистов.

1. Основополагающие функции (функции первой группы):

1.1. действенно-формирующая – формирование конкретных умений и навыков;

1.2. специализирующая – отражение специфических черт функциональных единиц деятельности специалиста, подготовка которого проводится посредством конкретного формируемого содержания; если мы говорим о содержании иноязычной подготовки, то в качестве частного случая специализирующей функции можно рассматривать, в том числе, лексикологическую, подразумевающую формирование терминологического запаса слов специалиста;

1.3. когнитивно-развивающая – специально разработанные меры, направленные на содействие интеллектуальному развитию студента.

2. Дополнительные функции (функции второй группы):

2.1. мотивирующе-ориентирующая – создание мотивационного компонента личности перспективного специалиста и его ориентированности на будущую профессиональную деятельность;

2.2. общепрофессионализирующая – продолжение формирования профессионально значимых качеств личности будущего специалиста, в т.ч. коммуникативной активности в широком смысле;

2.3. аналитическая – воплощение функциональных единиц деятельности, входящих в квалификационную характеристику специалиста, и диагностика потребностей рынка труда, в т.ч. связанных с иноязычным компонентом профессиональной деятельности.

3. Служебные функции (функции третьей группы):

3.1. антиципирующая – внедрение в процесс подготовки элементов, сформированных посредством содержательно-целевого предвидения потенциальных требований рынка труда;

3.2. обобщающе-систематизирующая – систематизация профессионально, социально и личностно значимой информации;

3.3. информационная – расширение внутри- и внепрофессионального кругозора.

Данная номенклатура функций представляется достаточно валидной и эффективной для формирования профессиональной иноязычной компетентности выпускника вуза.

### **Литература**

1. Давлетшина Н.В. К вопросу обучения языку специальности (по материалам международной конференции «Европейский Союз и его мультилингвистические рамки») // Межвузовская научно-методическая конференция. М.: МГИМО, 2000. С.135–137.

2. Кузнецов А.Н. Совершенствование содержания профессионально ориентированной подготовки в агроинженерном вузе: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 250 с.

## **2.11. Принцип моделирования квазипрофессиональной деятельности**

Овладение иноязычным общением в процессе решения профессиональных задач способствует устойчивому познавательному и профессиональному интересу и создает мотив иноязычной коммуникативной деятельности. При этом речь идет не об овладении абстрактными языковыми структурами, а о моделировании ситуаций профессионального общения, которые могут служить основой формирования навыков реального профессионального иноязычного общения.

Подход к иностранному языку как средству решения неречевых профессиональных задач через моделирование ситуаций, в которых реализуются необходимые коммуникативные умения и навыки, предполагает включение иноязычной речевой деятельности в структуру профессиональной деятельности и дает возможность построить процесс обучения иностранному языку как модель общения [1].

Для организации подобного процесса обучения необходимо, прежде всего, смоделировать предметно-тематическое содержание профессионального общения специалистов, а также типичные ситуации профессионального общения, в которые оно трансформируется.

Анализ профессиональной деятельности специалиста позволяет выявить типичные ситуации и распределить их по степени возрастания уровня необходимой для иноязычного общения коммуникативной компетенции, степени возрастания лексических трудностей, объема и качества ведения необходимой для работы документации в рамках курса обучения. Воссоздание в аудиторных условиях и на языке научных понятий условий и динамики конкретного производства, а также отношений и действий, занятых в нем людей в типичных ситуациях их коммуникативного взаимодействия, наиболее полно реализуется в деловой игре (ДИ), которая моделирует предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности, задает ее контекст.

Профессионально-деловая игра управляет процессом превращения учебной деятельности в профессиональную. При этом контролируется не уровень усвоения знаний, а ход и результаты действий на их основе, уровень сформированности профессиональной мотивации, деятельности в целом. Все действия участников деловой игры подчинены логике совместной работы на основе имитационной модели профессиональной среды, логике деятельности, логике профессионально-делового общения. Задача состоит в том, чтобы обеспечить психолого-педагогические условия, приемы и способы полноценного включения студентов в познавательную деятельность, протекающую в специфической форме игровой учебной деятельности [2].

Таким образом, для наибольшего эффекта используются коммуникативные минимумы, аутентичные тексты, аудио- и видеоматериалы, сценарии деловых игр, на базе которых совершенствуются умения практического использования иностранного языка как средства общения в ситуациях профессиональной деятельности. Комплекс дидактических материалов, используемых в рамках новой технологии, обеспечивает необходимую преемственность и достижение качественных результатов в обучении языку в неязыковом вузе.

При этом разработка целостного подхода к формированию и развитию познавательных и профессиональных мотивов при обучении в вузе требует смещения акцента с учебной информации на ситуации практического действия.

Совпадение задачи овладения иноязычным речевым поведением (коммуникативной компетенцией) с профессионально значимой задачей овладения профессионально-коммуникативными умениями – компонентом любой деятельности – создает ситуативную основу обучения. Объективно существующие приемы конкретной профессиональной деятельности обуславливают способы управления учебной деятельностью. Использование когнитивных конструкций, рефлексивных элементов в решении профессиональных задач помогает воссоздать естественные ситуации общения, поиска и решения мыслительных задач.

«Ориентируясь на решение профессиональных задач (проблем), – отмечает Г.П. Савченко, – студент овладевает иностранным языком как средством осуществления профессиональной деятельности в процессе учебного взаимодействия, имитирующего социальное и профессиональное взаимодействие» [3, с. 151].

### Литература

1. *Вербицкий А.А.* Учебно-ролевая игра // Современная высшая школа. 1982. № 3. С.129–142.
2. *Витохина О.А., Крот О.И.* Моделирование ситуаций профессионального общения в учебном процессе по иностранному языку // Формирование коммуникативной иноязычной компетенции. М., 1999. (Тр./ МГЛУ; вып. 437). С.8–16.
3. *Савченко Г.П.* Профессиональная направленность как средство формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов // Международная научно-методическая конференция. Минск: МГЛУ, 1999. С.151–153.

## **2.12. Принцип учета индивидуальных траекторий профессионального развития (принцип антропоцентричности)**

Антропоцентрическая парадигма выдвигает на первый план формирование системы ценностей, особые черты языковой личности, цивилизационные характеристики и изменения, соблюдение и обеспечение личных свобод, формирование механизмов социального взаимодействия, развитие личности через потенциал ИЯ, стиля и качества его преподавания

Достижение новых, более совершенных целей обучения, направленного на формирование целостной личности специалиста, требует специальной организации процесса, совершенствования его функций и структуры путем достижения максимальной их адекватности структуре целей. Нужны знания об основах процесса обучения в инженерном вузе, формирующего готовность студентов к будущей профессиональной деятельности, как целостном явлении.

Проблема целей находит развитие в создании таких моделей, которые синтезировали бы не только качества, определяющие профессиональные умения специалистов, но и качества личностно-социальные, группируемые в блоки: профессиональный, общекультурный, личностный, адаптивный, социальный, технический, деятельностный и др. В каждом блоке авторы выделяют два аспекта: профессиональные и социальные качества [1].

Более полно согласуются задачи профессиональной подготовки с развитием личности студентов в целом при группировке качеств личности специалиста в соответствии с ведущими сферами будущей деятельности, где за основу принимается обобщенная модель деятельности, которая состоит из трех крупных разделов: социально-профессиональный фон, на котором происходит деятельность специалистов; основные аспекты деятельности специалистов; психологическая характеристика их деятельности [2]. В этих исследованиях привлекает соединение функционально-биологического, социального и профессионального в личности специалиста. Благодаря включенности профессионализма в структуру модели, она приобретает весьма ценное свойство – возможность развития личности в условиях «социального микропроцесса» [3], каким является обучение иностранному языку в вузе.

В исследовании Е.Э. Смирновой [4] модель специалиста рассматривается как аналог его деятельности, где объединены такие свойства личности (профессиональное мышление, профессиональные убеждения и другие), которые носят конкретный характер, т.е. реально представлены

в структуре личности. Поэтому рассматриваемая модель обладает и другим важным свойством: обнаруживает возможности выделения нового, более совершенного целого – готовности к предстоящей профессиональной деятельности. В соответствии с этой концепцией модель как законодатель цели обучения специалиста в вузе должна строиться на основе системы учебных действий, максимально соотнесенных с будущей профессиональной деятельностью в соответствии с возможностями учебного предмета.

Развитие личности профессионала происходит как в период профессиональной подготовки, так и по завершении обучения – в процессе работы по специальности. Наиболее эффективным представляется целенаправленное формирование и развитие личности специалиста именно на этапе обучения, поскольку на стадии непосредственного выполнения профессионально обусловленных действий развитие личности зачастую происходит интуитивно и хаотично-эмпирически, что требует больших затрат психофизиологической энергии и увеличивает продолжительность этапов восхождения к акме профессиональной деятельности [5; 6].

Движущие силы развития личности рассматриваются в работах Э.Ф. Зеера и А.К. Марковой [6; 7]. По их мнению, в процессе профессионального становления возникают противоречия двоякого рода: 1) между личностью и внешними условиями жизнедеятельности; 2) внутриличностные. Основным противоречием, детерминирующим развитие личности, является противоречие между сложившимися свойствами, качествами личности и объективными требованиями профессиональной деятельности.

Развитие внутренних потенций профессионального развития специалиста происходит стадийно и представляет собой результат активного взаимодействия личности учащегося с социально-профессиональными группами и средствами труда; при этом происходит обогащение его психики, что может рассматриваться как функциональное новообразование. Ведущим фактором профессионального становления личности обучаемого является система объективных требований к ней, детерминированных специально организованной (в том числе учебной) деятельностью, в процессе выполнения которой и возникают новые свойства и качества.

Большой вклад в решение проблемы формирования личности специалиста в процессе вузовского обучения внесли исследования структуры отдельных тесно связанных качеств личности – мировоззрения, творческой активности [8], профессионального мышления [9], ценностных отношений и мотивации в учебном труде [10], профессиональной ориентации [11], способности, которые задействуются в профессиональной деятельности, и др.

Если обратиться к проблеме структуры последних, то в психолого-педагогической литературе [12] рассматривается следующая номенклатура способностей:

1) академические – индивидуальные особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления деятельности по приобретению новых знаний, основанные на когнитивной учебной активности, продуктивность которой относительна;

2) интеллектуальные – способности к решению разных типов задач, требующих однозначного решения;

3) креативные – свойство личности создавать уникальный продукт, породить новые реалии;

4) сенсомоторные – включают скоростно-силовые и тонкосенсорные;

5) коммуникативные – способность понимать механизмы и особенности поведения людей, его прогнозирование, вступать в межличностное взаимодействие.

При педагогическом воздействии в рамках преподавания иностранных языков в вузе представляется возможным продолжить развитие творческих и коммуникативных способностей через систему специально построенных целенаправленных упражнений. Дальнейшее становление интеллектуальных способностей реализуется посредством моделирования профессиональной деятельности и стимулирования студентов к учебному труду. Осознание роли гуманитарных знаний, в частности, в области иностранных языков, способствует развитию аналитического и рефлексивного мышления, что в свою очередь создает предпосылки для постоянного самосовершенствования и самообразования личности учащегося.

В этой связи особую значимость приобретает проблема формирования внутренней модели решения задач общения и совершенствования механизмов адекватного выбора в типичных ситуациях, создаваемых особенностями специальности. Таким образом, перед исследователями и практиками в области профессиональной лингводидактики ставится дополнительная проблема: обеспечение благоприятных условий интериоризации поведенческой модели осуществления профессиональной деятельности, в т.ч. и интеллектуального процесса, через формирование стереотипа и алгоритма нахождения решения в практически направленной учебной ситуации.

При анализе структуры личности учащегося возможно исходить также из унифицированной концепции ее совокупной характеристики, предложенной В.С. Ледневым [13]. В рамках данной концепции автором были выделены пять блоков структуры личности: функциональные

механизмы психики, опыт личности с многомерной иерархичной структурой, типологические свойства личности, ее динамика и индивидуальные качества.

На основании положений этой концепции нами была предложена уточненная (расширенная) концепция структуры профессиональной компетентности специалиста-инженера, которая удовлетворяет основным требованиям современного рынка труда и построена на основе целевого анализа состава актуальной и предстоящей профессиональной деятельности специалиста данной квалификации и соответствующего сектора массива общественного разделения труда. Она представлена в виде логико-структурной схемы.

На схеме видно, что иноязычные коммуникативные умения представляют собой частный случай профессиональных коммуникативных умений, которые, в свою очередь, относятся к разряду профессиональных умений в структуре профессиональной компетентности.

Между отдельными качествами личности специалиста могут быть установлены не только объективные взаимосвязи, но и взаимовлияние. Так, например, мотивационно-ориентационный компонент оказывает воздействие на результативность формирования иноязычной компетентности, а последняя прямо влияет на развитие профессиональных знаний через расширение личного информационного поля.

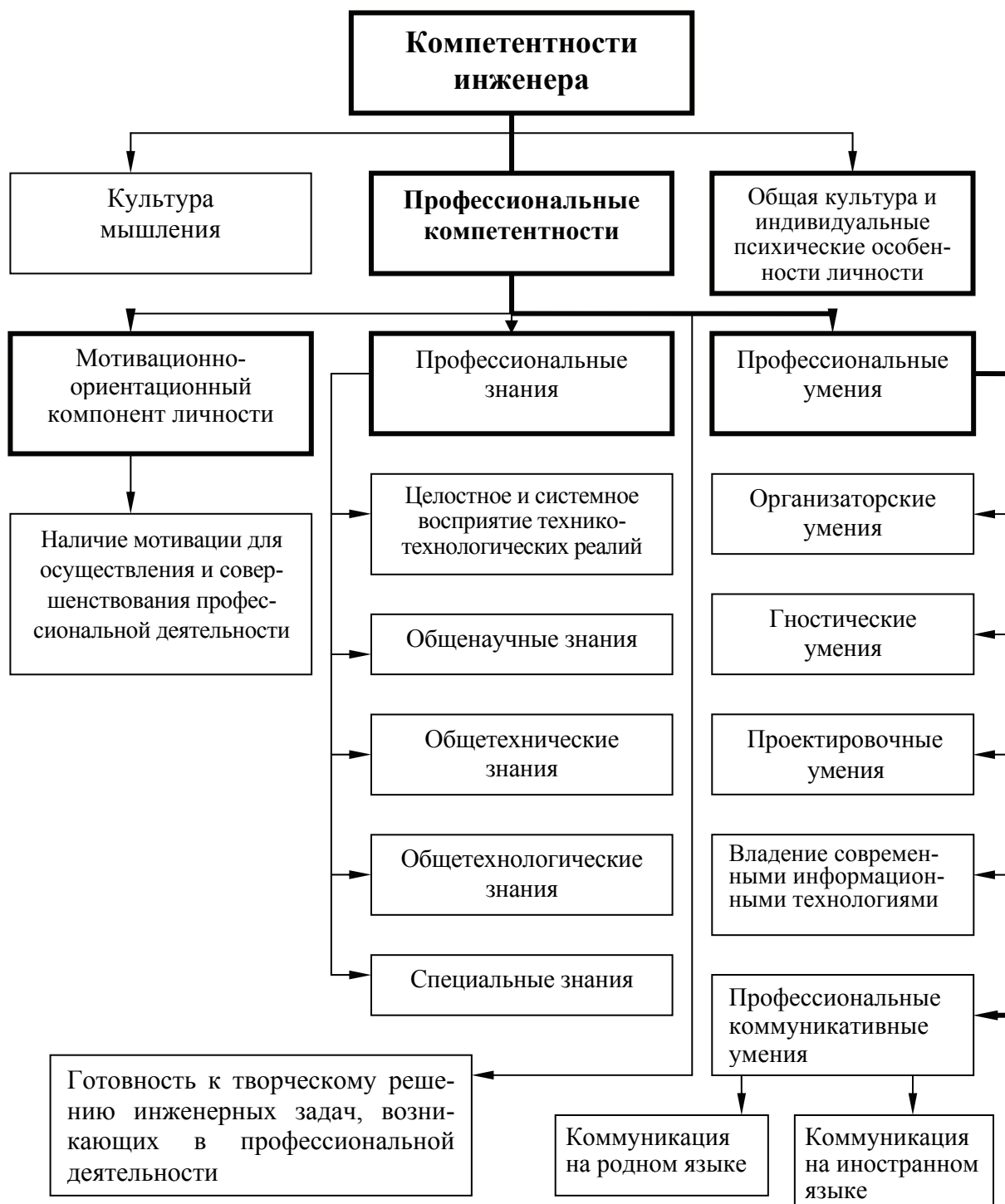
Очевидно, что становление профессиональных коммуникативных умений зависит от культуры мышления, уровня общей культуры, индивидуальных психических особенностей и степени выраженности мотивационно-ориентационного компонента личности специалиста.

Одним из направлений решения проблемы формирования личности специалиста может быть разработка различного рода моделей – имитационных моделей деятельности специалистов безотносительно к определенным процессам, логико-структурных моделей изложения учебной информации, модели обучения отдельной дисциплине учебного плана, управляющей модели специальности, модели становления личности выпускника вуза [14, 15, 16] и др.

Однако важно признать, что концепция свободного, личностно ориентированного образования, обеспечивающего возможность для саморазвития творческого потенциала личности, абсолютизировала роль материально-технического обеспечения процесса обучения, что не могло не ослабить роль личности преподавателя во взаимодействии с обучаемыми. В настоящее время все еще утверждается мысль о том, что только свободное образование может полностью обеспечить развитие творческих возможностей студентов, в том числе профессиональных [17].



**Логико-структурная схема  
 профессиональной компетентности специалиста-инженера:  
 роль в структуре компетентности профессиональных  
 иноязычных коммуникативных умений**



В новых программах для высших учебных заведений значительное место занимают – наряду с образовательными – цели развития отдельных свойств личности будущего профессионала, таких как критическое мышление, навыки решения деловых проблем, умений делового общения и других [18]. Таким образом, иноязычной подготовке уделяется серьезное внимание.

Представляют интерес научные исследования развития мышления студентов в процессе обучения, методик выявления его сформированности по специальным тестам. Все это отдельные стороны системы подготовки специалистов, направленные на формирование тех или иных профессионально значимых качеств личности.

Перспективной является концепция о влиянии процесса обучения и усваиваемых знаний на комплекс качеств и свойств личности обучающегося. Основатель этого направления исследований Б.С. Блюм, классифицируя цели образования в ряде фундаментальных работ [19], подвергает углубленному изучению познавательную и эмоциональную сферы личности. Основная задача - выявить проявления различных свойств личности при усвоении конкретного изучаемого содержания (перцептивный и когнитивный аспект, т.е. как реагирует обучаемый, как он думает, что чувствует), выстроить эти проявления в определенной системе. С этой целью разработаны уровни становления взаимосвязанных свойств личности как основа диагностических методик ее изучения в процессе обучения.

В системе американского высшего образования, например, наблюдается медленное приспособление обучения к оперативно меняющимся условиям жизни общества [20, 21, 22], акцент на познавательных целях обучения в ущерб целям творческого мышления, самостоятельности и других качеств личности. Отмечается усиление технических средств для индивидуального обучения в ущерб средствам коллективной деятельности студентов, дифференцируемость процесса обучения по этапам накопления студентами знаний и умений без учета продвижений в развитии личности будущего специалиста в целом.

Вместе с тем, в работах ряда зарубежных исследователей настойчиво выдвигается положение о построении учебно-воспитательного процесса с учетом исходного состояния познавательной и эмоциональной сфер личности обучаемых, позволяющего проектировать систему целей их дальнейшего развития с учетом специфики изучаемого содержания, влияния усваиваемого знания на личность. Все больше внимания привлекает к себе проблема целеполагания, постановки и классификации целей обучения, а также диагностических методик.

Следует уделять особое внимание качественной характеристике ориентировочно-профессионального компонента в структуре иноязычного аспекта готовности студентов к профессиональной деятельности, формирующейся под влиянием усваиваемых студентами знаний, приобретаемых умений их применения и творческих способов деятельности. Студенты должны, в частности, осознать, что владение иноязычными знаниями поможет им в предстоящей профессиональной деятельности и, возможно, предопределит их жизнь после окончания вуза. Убеждения, выступая в роли «сознательного способа регуляции» психической сферы личности [24, 25], способствуют увлечению знаниями, которые выступают в явном виде как основа профессиональной подготовки. Студенты должны испытывать потребность в постоянном пополнении своих знаний в этом направлении. При этом убеждения студентов в профессиональной значимости иноязычной подготовки должны определяться не просто потребностью в изучении языка, но и осознанием важности последнего для гармоничного развития личности.

Личностно-деятельностный подход к проектированию содержания обучения определяет некоторые ориентиры систематизации контента учебного предмета [26]. Опираясь на исследования в этой области, можно выделить ряд направлений в проектировании содержания.

Во-первых, содержание может быть усвоено только в процессе активной деятельности субъекта. Таким образом, деятельность выступает в качестве формы существования и выражения содержания. Его представление на деятельностной основе дает возможность формирования и развития системы деятельности обучающегося в предметном пространстве.

Во-вторых, содержание учебного предмета предполагает наличие объектов изучения и методов их интериоризации. При этом методы являются способами существования и выражения изучаемых объектов проектируемого содержания подготовки. Следовательно, овладение системой деятельности позволяет субъекту установить взаимодействие с любыми системами конкретного предметного пространства.

В-третьих, содержание связано со средствами существования. В дидактике разработано несколько форм его представления, каждая из которых задает определенную программу осуществления учебно-познавательной деятельности: словесно-описательная, структурно-понятийная, системно-деятельностная, блочно-модульная. Последняя выступает в роли приоритетного направления организации содержания; структурной единицей здесь является значимый фрагмент будущей профессиональной деятельности специалиста.

Такое понимание содержания обучения дает возможность разрабатывать комплексные алгоритмы развития профессионального образования, интегративные программы подготовки по специальности, а также инновационные подходы к организации педагогического процесса.

### Литература

1. *Сигов И.И.* О содержании моделей специалистов с высшим образованием и методике их разработки // Проблемы формирования личности специалиста широкого профиля. Вып. 113. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1976. - 105 с.
2. *Смирнов В.С., Семибратов В.Т., Лебедев О.Т.* Научно-техническая революция и философские проблемы формирования инженерного мышления. - М.: Высш. шк., 1973. - 304 с.
3. *Сычев Ю.В.* Что определяет развитие личности: Философский анализ // Новое в жизни, науке и технике. - Сер. «Философия». - № 4. - М.: Знание, 1983. - 64 с.
4. *Смирнова Е.Э.* Пути формирования моделей специалиста с высшим техническим образованием. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1977. - 136 с.
5. Акмеология организационная, управленческая, личностная: Сб. науч. статей. - Саратов: Изд-во Поволж. филиала Рос. уч. центра, 1996. - 81 с.
6. *Зеер Э.Ф.* Психология профессий: Учебное пособие. - Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. - 244 с.
7. *Маркова А.К.* Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников // Вопросы психологии, 1980. - № 5. - С. 47-59.
8. *Батышев С.Я.* Подготовка рабочих в средних профессионально-технических училищах. - М.: Педагогика, 1988. - 176 с.
9. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. - М.: Педагогика, 1986. - 239 с.
10. *Томилова Г.А.* Содержание и методика формирования профессионально-педагогической направленности у студентов университета. - Томск: Изд-во ТГУ, 1978. - 75 с.
11. *Смирнова Е.Э.* Пути формирования моделей специалиста с высшим техническим образованием. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1977. - 136 с.
12. *Дружинин В.Н.* Проблема субъекта и объекта в современном научном познании. Автореф. дис. ... канд. филос. наук. - М., 1979. - 16 с.
13. *Леднев В.С.* Содержание образования: Учебное пособие. - М.: Высш. шк., 1989. - 360 с.
14. *Кустов Ю.А.* Единые и комплексные программы обучения как средство разработки содержания модели специалиста широкого профиля // Проблемы формирования личности специалиста широкого профиля. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1976. - 105 с.
15. *Лернер И.Я.* Дидактические основы методов обучения. - М.: Педагогика, 1981. - 186 с.

16. *Шадриков В.Д.* Проблема системогинеза профессиональной деятельности. - М.: Наука, 1982. - 185 с.
17. The Minnesota Plan: The Design of a New Education System // *American Education*. - Washington, 1985. Vol. 21, # 1. - Pp. 16-19.
18. Программно-методическое обеспечение системы разноуровневой подготовки по иностранным языкам в вузах неязыковых специальностей. – Вестник МГЛУ. Серия «Лингводидактика». – Вып. 526. – М., 2006. – 348 с.
19. *Bloom B.S.* Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook 2: Affective Domain. - New York, 1964. - Pp. 24-50.
20. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX-XX вв. / Под ред. И.В. Рахманова. - М.: Педагогика, 1972. - 320 с.
21. *Blanchard, B.* Values: The Polestar of Education // *The Goals of Higher Education*. - Cambridge, 1960. - Pp. 76-98.
22. *Nunan, D., Lamb, C.* The Self-Directed Teacher: Managing the Learning Process. Cambridge Univ. Press, 1996. - 296 p.
23. Научная организация учебного процесса в высших технических учебных заведениях. - М.: Высш. шк., 1972. - 279 с.
24. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения: Учебное пособие - Ростов н/Д.: Феникс, 1996. - 509 с.
25. Российская школа на рубеже 90-х: социологический анализ / Под ред. В.С. Собкина. - М.: Центр социологии образования РАО, 1993. - 147 с.
26. *Зимняя И.А.* Задачи формирования личности будущего специалиста в процессе обучения иностранному языку // Профессионально ориентированное взаимосвязанное обучение иноязычной речевой деятельности в неязыковом вузе: Материалы НМС по иностранным языкам. – Пермь: ППИ, 1986.

# ГЛАВА 3.

## ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЕ ПРИНЦИПЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

---

### *3.1. Принцип межкультурности / кросскультурности*

Принцип диалога культур, который обрел особую актуальность в последнее десятилетие, в значительной степени под влиянием культурно-философских идей М.М. Бахтина [1], по мнению многих исследователей, является основой для создания целостной системы языкового образования и активно разрабатывается в современной лингводидактике [2-6].

Реализация идеи диалога культур, отражающего тесную взаимосвязь преподавания иностранного языка с культурой народа, говорящего на данном языке, требует значительного расширения предметно-тематического содержания обучения, ориентируя курс «Иностранный язык» на изучение профессионально значимого содержания с учетом культуроведческого компонента в широком смысле этого слова. Задача состоит в том, чтобы отобрать тот минимум социокультурной, страноведческой, лингвострановедческой информации, который может быть освоен в ограниченный период обучения и позволит осуществлять профессиональную коммуникацию на должном культурологическом уровне.

Овладение иностранным языком как средством реального общения в сферах общественной и профессиональной деятельности в условиях межкультурной коммуникации является целью обучения иностранным языкам и предполагает глубокие фоновые знания, тщательное изучение мира носителей языка, их культуры в широком этнографическом смысле слова, их образа жизни, национального характера, менталитета и т.д.

В соответствии с принципом диалога культур (культурологическим принципом) смещаются акценты в трактовке профессиональной ориентации обучения, под которым понимается не прикладная и узкоспециальная задача обучения физиков языку физических текстов, историков – исторических и т.п., а значительно шире. Профессиональная направленность обучения иностранному языку предполагает обучение языку делового взаимодействия на вербально-семантическом и невербальном уровне общения, а также обучение посредством иностранного языка нормам поведения, ценностям, идеям и концептам, из которых исходят

участники профессионального общения в условиях межкультурной коммуникации.

Современная подготовка по иностранным языкам в неязыковых вузах характеризуется особым лингводидактическим фоном формирования профессиональной иноязычной компетентности:

1) изменение социального заказа в отношении наиболее профессионально значимых областей владения иностранным языком и культурой;

2) переход российской системы образования на принципы Болонской конвенции, подразумевающие интернационализацию содержания обучения, участие студентов в программах международной академической мобильности и, соответственно, уточнение целей иноязычной подготовки;

3) обострение внутренних и внешних межэтнических и межконфессиональных конфликтов, препятствующих межкультурному взаимопониманию;

4) крайняя ограниченность по времени и переполнение по количеству программно заложенных единиц содержания;

5) характерная для большинства российских педагогов недостаточность лингвострановедческой компетентности, необходимой для подготовки студентов к межкультурному взаимодействию, целью которого является достижение общих профессиональных и личностных целей.

В данных социально-экономических условиях основной целью языковой подготовки в вузе становится формирование межкультурной компетентности как студентов, так и преподавателей. Оно подразумевает одновременное развитие коммуникативной и стратегической компетентности. Нашей задачей является определение соотношения факторов их формирования – факторов, характерных для конкретных условий и применительно к целям и задачам того или иного проекта международной академической мобильности.

Говоря о подходах к отбору культурологического материала, отметим предпринятый нами переход от номенклатурно-мидиократического подхода к лакунарно-компенсационному. Основой первого является усредненность и генерализация единиц содержания (например, ключевые топонимы; основные единицы политической, экономической и культурной концептосфер носителей изучаемого языка и пр.). Второй подразумевает включение в содержание курса только того материала, который нов, социально и дискурсивно необычен, парадоксален для российского студента (элементы профессиональной культуры, поведенческие стратегии и пр.).

В курс подготовки должны быть включены самые типичные профессионально значимые национальные черты представителей стран –

потенциальных коммуникантов в области профессиональной коммуникации, а также то, что будет востребовано участником мобильности. Кроме того, было установлено, что целесообразно контрастно охарактеризовать особенности Западной и Восточной Европы как двух культурных экстремумов; при этом акцент следует делать на описание западноевропейских профессиональных культур (голландской, итальянской, немецкой и др.), как наиболее отличающихся от тех паттернов, к которым привыкли россияне.

Структурно-содержательная модель межкультурного компонента профессионально-ориентированного иноязычного образования, направленного на развитие языковой личности студентов нефилологических специальностей, раскрывается в четырех подструктурах:

социологическая составляющая: понимание личностью влияния культуры на поведение ее представителей; превращение данных знаний в эффективное практическое взаимодействие с теми, кто отличается от нее;

психологическая составляющая: осознание различия представителей инокультур (стереотипы, менталитет); обогащение личности в результате осознания ценностей другой культуры; умение успешно приспособиться и адаптироваться к определенным культурным условиям;

лингвистическая составляющая: знание и применение языковых особенностей и механизмов, позволяющих осуществлять успешное межкультурное профессиональное общение;

методическая составляющая: совокупность педагогических средств, реализующих цели, содержание и методы формирования межкультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку.

Структура межкультурной компетентности студентов неязыковых специальностей включает в себя следующие компоненты:

когнитивный – совокупность знаний профессиональной лексики, терминологии и особенностей поведения в общении с представителями другой культуры;

мотивационный – мотивационная направленность на межнациональную коммуникацию, профессиональный интерес; потребность в признании и самоактуализации;

ценностный – высшие ценности, отражающие ценности межкультурной коммуникации: толерантность, равноправие традиций, этика, уважение и терпимость к «индивидуальности» культур;

деятельностный – умения оперировать имеющимися знаниями в условиях реальной коммуникации с представителями изучаемой культуры.



Отбор содержания межкультурного компонента осуществляется на основе коммуникативно-ориентированного, а также компаративистского (кросс-культурного) подхода к отбору содержания подготовки по дисциплине «Иностранный язык», предполагающего ориентацию на овладение языком как средством общения в реальных жизненных ситуациях, актуальных для студентов. На основе содержания обучения иностранному языку для профессиональных целей, интегрирующего такие дидактические единицы, как языковые и лингвострановедческие знания, языковые навыки и речевые умения, сферы и ситуации профессионального общения, тематика и содержание учебных материалов, формирование дискурсивной компетенции студентов.

В целях формирования межкультурной компетенции, следует целенаправленно отбирать материал содержания подготовки, потенциально обнаруживающий межкультурный компонент, в соответствии с реальными коммуникативными потребностями и сферой интересов адресата. Это означает необходимость выявления ряда культурных переменных, релевантных для сферы общения конкретной группы обучаемых, на которые следует ориентироваться при отборе тематики дидактических материалов, а также отбирать и компоновать материал с точки зрения преобладания фоновых знаний, формируемых в процессе работы над ним.

Учебный материал структурируется относительно типичных ситуаций общения: знакомство, ежедневные ситуации общения и др. – в их сравнительно-сопоставительном анализе относительно типов культур. Так, например, в сфере международного бизнеса культурные переменные варьируются от страны к стране, но все же существуют общие закономерности их проявления. Они обнаруживают себя в таких аспектах культурного бытия человека, как сфера бытового и профессионального межличностного взаимодействия: профессиональная подготовка и профессиональная деятельность; социальные, потребности; ценностные ориентации, связанные с культурным складом общества; этические нормы и понятия [8, с. 237]. Учет сфер, в которых проявляются культурные переменные, релевантные для работы на международном рынке, помогает включать в содержание обучения будущих специалистов этой сферы деятельности тематику, отражающую ситуации реального межкультурного взаимодействия, в которых обнаруживается межкультурный компонент.

В практике современной подготовки к профессиональной коммуникации основное внимание уделяется именно предметным знаниям, в то время как причины ошибок при решении учебных и профессиональных задач очень часто лежат в области недостаточной операционной или

стратегической подготовки, а также неумении планировать и организовывать свою деятельность. Аспекты профессиональной подготовки, связанные с анализом ситуации, планированием и организацией собственной деятельности, часто специально не выделяются в качестве самостоятельных учебных задач, в силу чего указанные знания и умения складываются стихийно [9, с. 64]. Таким образом, фактически отсутствует организованное формирование профессиональной стратегической компетентности студентов, особенно в области межкультурного взаимодействия, являющегося контекстом профессиональной деятельности данной категории специалистов.

Понятие «стратегия» включено в инструментарий лингвистики, социолингвистики и лингводидактики относительно недавно и определяется по-разному в зависимости от целей и парадигмы исследования. Общепринятое и часто цитируемое в лингводидактике определение стратегии принадлежит С. Фаерху и Дж. Касперу [10, с. 87], для которых стратегия – осознанный план решения проблемы, достижения определенной коммуникативной цели общения.

Л. Бахман понимает стратегическую компетентность как «ментальную способность реализовывать лингвистическую компетентность в определенном коммуникативном контексте» [11, с. 24]. Операционный инструментарий стратегической компетентности составляют процессы оценивания, планирования и исполнения [12, с. 70]. Ориентируясь на поставленную коммуникативную цель, участник коммуникации должен оценить свой уровень лингвистической компетентности, а также уровень собеседника; выстроить стратегическую линию коммуникации таким образом, чтобы получить желаемый результат и, наконец, реализовать коммуникативное намерение на психофизиологическом уровне. Особенностью понимания стратегической компетентности Л. Бахманом является то, что он привязывает коммуникацию и лингвистическую компетентность к определенному контексту. Он рассматривает стратегическую компетентность не только как часть коммуникативной компетентности, а также как общую когнитивную способность индивида, состоящую из набора метакогнитивных процессов, или стратегий, которые управляют и регулируют процесс реализации лингвистической компетентности и другие когнитивные процессы. Важно заметить, что в контексте педагогики стратегия есть «алгоритм планирования действий, основанный на разбиении цели на подцели в поиске путей их достижения» [13, с. 124].

Таким образом, стратегическая компетентность, являясь одной из метакомпетентностей (надпрофессиональных компетентностей), представляет собой интегративное качество личности, включающее знания,

умения и навыки, необходимые для решения стратегических задач. Профессиональная стратегическая компетентность, в свою очередь, – интегративное качество личности, включающее знания, умения и навыки, необходимые для решения профессиональных стратегических задач.

В соответствии с особенностями профессиональной деятельности выпускников, представляющей собой профессиональную межкультурную, межличностную и межкультурную коммуникацию в определенной предметной сфере, мы считаем оправданным на регулятивном (внутридеятельностном) уровне подразделять профессиональную стратегическую компетентность на:

- социально-стратегическую профессиональную компетентность, лежащую в основе осуществления технологий эффективного профессионально-делового общения;

- лингвостратегическую профессиональную компетентность (знания и умения, позволяющие выбирать стратегии осуществления переводческих действий) [11, с. 55].

Целесообразным представляется выделить такой аспект профессиональной стратегической компетентности как профессиональная межкультурная стратегическая компетентность, которая представляет собой интегративное качество личности, включающее знания, умения и навыки, необходимые для решения профессиональных стратегических задач в области межкультурного взаимодействия.

В рамках высшего профессионального образования выпускник является специалистом, компетентным не только в своей узкопредметной сфере, но и в сфере межкультурного взаимодействия, т.е. способен полноценно осуществлять профессиональную деятельность в межкультурном контексте и осуществлять профессиональный перевод. Среди основных стратегических задач можно выделить следующие

- умение осуществлять постановку и решение задач, обусловленных коммуникативными потребностями;

- умения понимать чужие и порождать собственные программы речевого поведения, адекватные целям, сферам, ситуациям профессионального общения;

- владение алгоритмами профессионально речевого поведения в типичных ситуациях языкового общения;

- умения поиска и применения информации для решения переводческих проблем;

- умение добиться взаимопонимания, выйти из затруднительного в языковом отношении положения, используя перифраз, синонимическую замену, речевые опоры, невербальные средства и т.п.

Для подготовки студентов к решению профессиональных стратегических задач необходимо создать определенные педагогические условия, способствующие формированию профессиональной межкультурной стратегической компетентности. Последнее подразумевает освоение иной (второй) культуры на разных уровнях. Для начала следует рассмотреть основополагающий процесс вхождения индивидуума в культуру – социализацию. В самом широком понимании социализация – это процесс усвоения человеком определенными системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества [14]. По мнению Д. Мацумото, термин «социализация» относится к самому процессу и механизмам, с помощью которых люди обучаются правилам поведения в обществе, т.е. к тому, что говорится, кому, когда и в каком контексте. Социализация – формирование личности в социуме, в соответствии с ожиданиями/запросами общества: это подразумевает усвоение людьми паттернов, системы ценностей, норм, система отношений какого-либо общества и пр. [15, с. 65].

Исходя из анализа иноязычной и, в частности, переводческой деятельности [16], можно выделить три уровня профессионально обусловленной социализации: энкультурационный, аккультурационный, инкультурационный.

Энкультурация – процесс вхождения в первую культуру (напр. российская система профессионального взаимодействия). Приставка EN- (греч.) - «среди», «внутри», «содержащий в себе», указывает на движение в какое-либо место, внутрь или на пребывание в каком-либо месте, внутри, в пределах.

Понятие энкультурации наиболее глубоко изучено в трудах американского антрополога М. Херсковица [17] и является ключевым в его построениях целостной культурно-антропологической концепции. Энкультурация – вхождение индивида в конкретную форму культуры. Основное содержание энкультурации состоит в усвоении особенностей мышления и действий, моделей поведения, составляющих культуру. Именно в процессе вхождения в культуру проявляются механизмы воспроизводства этнокультурных общностей.

Аккультурация – процесс ознакомления с иной, неродной культурой. Приставка AD- (лат.) - «к», «по направлению», указывает на действие, направленное к чему-либо, приближение; придает словам значения: добавления, присоединения, близости, соотнесённости с чем-либо. Взаимодействие с иной культурой происходит на уровне узнавания, т.е. индивид информируется и приобщается на когнитивном уровне к национально-специфическим чертам неродной культуры.

Исследованием процессов аккультурации стали заниматься в начале XX в. американские культурные антропологи Р. Редфилд, Р. Линтон и М. Херсковиц [18, с. 149-152]. На первом этапе они рассматривали аккультурацию как результат длительного контакта групп, представляющих разные культуры, который выражался в изменении исходных культурных моделей в обеих группах (в зависимости от удельного веса взаимодействующих групп). Постепенно исследователи отошли от понимания аккультурации только как группового феномена и стали рассматривать ее на уровне психологии индивида. Согласно новым представлениям, процесс аккультурации трактовался как изменение ценностных ориентации, ролевого поведения, социальных установок индивида. В настоящее время термин «аккультурация» используется для обозначения процесса и результата взаимного влияния разных культур, при котором все или часть представителей одной культуры (реципиенты) перенимают нормы, ценности и традиции другой (культуры-донора).

Инкультурация – процесс освоения иной, неродной культуры. Приставка IN- (лат.) – «внутри», «входящий», «вливающийся» – указывает на действие, направленное внутрь чего-либо, или на нахождение в чём-либо, внутри чего-либо. В данном случае освоение иной культуры рассматривается на уровне применения, т.е. когда индивид может эффективно функционировать в обществе с иной культурой. Это и процесс, и результат вхождения в иную культуру.

Инкультурация – это постепенная выработка человеком навыков, манер, норм поведения, которые характерны для определенного типа культуры, для определенного исторического периода. Это длительное и постепенное освоение человеком способов, норм, практических рекомендаций в повседневной жизни.

При энкультурации, аккультурации и инкультурации происходит процесс вхождения индивида в культуру. Отличны же они, во-первых, по типу культуры – родная при энкультурации и чужая при аккультурации и инкультурации; во-вторых, по степени вхождения в культуру – на уровне ознакомления при аккультурации, либо на уровне применения при инкультурации.

С учетом стоящей перед нами задачи формализации подготовки исходя из требований компетентностного подхода, нам необходимо рассмотреть переход уровней социализации в уровни профессиональной межкультурной стратегической компетентности, которую требуется сформировать.

Рассматривая социокультурную компетентность как комплексное явление, выделяют [7] следующие три ее аспекта, подлежащие развитию

в вузе и включению в содержание подготовки: интракультурный, интеркультурный (кросскультурный) и инкорпоракультурный.

Интракультурный аспект связан с владением основными знаниями и умениями, необходимыми для эффективного взаимодействия с представителями родной культуры.

Интеркультурный (кросскультурный) аспект – владение основными знаниями и умениями, необходимыми для эффективного взаимодействия с представителями иной (иностранной) культуры в рамках осуществления межкультурного взаимодействия; развитие этого аспекта компетентности рекомендуется осуществлять на основе контрастивного анализа; он подразумевает способность к изучению, анализу, сопоставлению и сравнению родной и чужой культур с целью выявления сходств и различий, на чем, в свою очередь, будет основываться выбор стратегии взаимодействия;

Инкорпоракультурный аспект (in — в и corpus — тело, единое целое) описывает степень вхождения и освоения индивидом чужой культуры для полноценного функционирования в качестве члена данного сообщества, владение основными знаниями и умениями, необходимыми для интеграции в среду другой (иностранной) культуры в рамках участия в долгосрочных программах международной академической мобильности.

Немаловажным элементом интеркультурной и инкорпоракультурной подготовки является формирование готовности к межкультурному взаимодействию и интеграции в общество принимающей страны (страны мобильности), характеризующееся иными культурными паттернами.

Соотнося вышеописанные уровни социализации индивида в процессе учебного (квазипрофессионального) [19, с. 96] межкультурного взаимодействия с понятием профессиональной межкультурной стратегической компетентности, становится возможным выделить коррелирующие уровни внутри данной компетентности, которые необходимо сформировать в зависимости от требуемого уровня социализации:

Уровни социализации	Аспект профессиональной межкультурной стратегической компетентности
энкультурационный	интракультурный
аккультурационный	интеркультурный / кросскультурный
инкультурационный	инкорпоракультурный

При реализации программ среди основных целей вуза следует выделить формирование кросскультурного и инкорпоракультурного уровней профессиональной межкультурной стратегической компетентности специалиста. Очевидно, что для достижения требуемого уровня

сформированности профессиональной межкультурной стратегической компетентности вузом должны быть созданы соответствующие педагогические условия. Заметим, что формирование интракультурного уровня профессиональной межкультурной стратегической компетентности должно осуществляться в рамках самостоятельной работы студента по заданию преподавателя: знакомство с публикациями по этике российского профессионального сообщества, беседы с потенциальными работодателями, ознакомительные практики и т.п. Таким образом, формирование интракультурного уровня профессиональной межкультурной стратегической компетентности происходит имплицитно, а кросскультурного и инкорпоракультурного уровней – апикально. На данный момент одним из наиболее успешных примеров достижения поставленных целей является совместное обучение – квазиинкультурация в условиях вузовского обучения. Такое обучение обеспечивает плавный, постепенный переход между уровнями профессиональной межкультурной стратегической компетентности. Как правило, оно, как и профессиональная межкультурная стратегическая компетентность, имеет трехуровневую систему.

Первый уровень – энкультурационный, на котором происходит формирование интракультурного уровня культурологической компетентности - освоение своей культуры, вхождение в профессиональную культуру.

Второй уровень – аккультурационный, характеризующийся формированием кросскультурного уровня культурологической компетентности – знакомство с другой (иной) культурой. Как правило, это происходит и на занятиях, и в рамках внеаудиторной работы в процессе общения студентов их разных стран.

Третий уровень – инкультурационный, способствующий формированию инкорпоракультурного уровня культурологической компетентности. Наилучшие результаты, как правило, достигаются в результате международной мобильности.

Включение межкультурного компонента в курс иностранного языка имеет ряд преимуществ:

язык и культура изучаются во взаимодействии, без которого они не существуют;

навыки межкультурного общения развиваются постепенно, от простого к сложному, и в постоянной практике;

изучение слов-реалий, связанных с разнообразными факторами действительности, а также новых лексических единиц, отсутствующих в родном языке, заполняет информационные лакуны, расширяет кругозор, способствует познавательной активности;

сравнение языковых средств выражения понятий сопоставляемых культур дает возможность выявить то общее, что присуще разнородным культурам, и специфическое, характерное для носителей определенной культуры;

включение межкультурного компонента позволяет восполнить пробелы общекультурного образования студентов, так как существующий общекультурный уровень студентов очень часто вызывает тревогу: зачастую узок кругозор, невысока культура поведения, общения, мышления и речи. Многие студенты слабо владеют не только иностранным, но и русским языком, не умеют грамотно сформулировать свои мысли, работать с литературой, также порой слабо развита потребность в самообразовании;

введение межкультурного компонента повышает мотивацию студентов в изучении языка [20, с. 87].

В качестве требований к мотивирующему потенциалу межкультурного компонента рассматриваются следующие:

формирование представления о важности межкультурного компонента;

снижение интенсивности культурного шока;

формирование умения правильной интерпретации поведения собеседника на основе знаний норм и ценностей его культуры (социальный и профессиональный контекст);

формирование основ уверенного поведения в языковой среде через создание учебных ситуаций успеха.

Немаловажным элементом интеркультурной и инкорпоракультурной подготовки является формирование готовности к межкультурному взаимодействию и интеграции в общество принимающей страны (страны мобильности), характеризующееся иными культурными паттернами.

Критерием сформированности стратегической компетентности является владение стратегией. Формирование профессиональной межкультурной стратегической компетентности (ПМСК) по сути является выработкой у студента/специалиста-выпускника стратегии продуктивного (успешного) межкультурного взаимодействия. Критерием сформированности ПМСК является владение данной стратегией, являющейся сложным многоэтапным процессом, рассматриваемым на макро- и микроуровнях; под макроуровнем понимается уровень всего взаимодействия, а на микроуровне рассматриваются отдельные операции.

В этом контексте рассматриваем ситуации, когда неуспешность профессионального межкультурного взаимодействия (ПМкВ) связана с недостаточным уровнем сформированности ПМСК. При этом принимается, что конкретно-профессиональная составляющая профессио-



нальной компетентности методически разработана и практически реализована на должном уровне и не препятствует эффективности ПМкВ.

Для реализации целей исследования крайне важно ввести определения основных базовых терминов. Под «стратегией» понимается общий план действий, инвариантный к конкретной цели (носит универсальный характер). «Микростратегия» представляет собой контекстный набор приемов, план и содержание действий (этапы и приемы) для достижения конкретной цели. «Прием» – элементарная единица конкретной стратегии (шаг).

Стратегия ПМкВ изоморфна стратегии как таковой и включает ряд этапов, предложенных в диссертационном исследовании Т.А. Вельдяевой<sup>1</sup>.

Этап 1. Постановка целей и задач ПМкВ: достижение профессиональных целей и выполнение профессиональных задач при условии соблюдения (неущемления) исходного уровня личной и культурной идентичности обеих сторон. Учитывая, что межкультурный аспект коммуникации является инвариантным, а профессиональный – вариативным, речь должна идти о достижении двух целей: (а) имплицитной инвариантной (неущемления исходного уровня личной и культурной идентичности обеих сторон ПМкВ) и (б) апикальной вариативной (конкретно профессиональной) цели.

После постановки цели ПМкВ возникает первая дифференциация (разветвление по схеме): если студент/выпускник знает как достичь цели, происходит переход на пятый этап («Имплементация»); если способ достижения цели неизвестен, тогда целесообразно прохождение по всему алгоритму.

Этап 2. Аналитический этап, который включает в себя следующие операции (микростратегии):

(а) подготовка – сбор информации, выявление особенностей второй культуры (по культурным измерениям как наиболее оптимальным и доступным источникам);

(б) прогнозирование возможных недопониманий и конфликтов между представителями первой и второй культуры – кросскультурный анализ родной и второй культур на предмет несовпадений исходя из конкретной цели, а также разработка системы предупредительно-предписывающих рекомендаций, где главное – то, как вести себя НЕ следует; при этом принимается, что жесткое следование предписаниям приводит к утрате личной и профессиональной идентичности: необходимо не подчиняться (копировать, подражать), а модифицировать

---

<sup>1</sup> Исследование проводится в настоящее на базе АПКиППРО, НИТУ «МИСиС», РУДН и РГАУ-МСХА.

поведение исходя из системы запретов, т.е. рекомендуется не ущемлять и уважать;

(в) планирование на уровне действий, т.е. создание микростратегии.

На этом этапе вводится вторая дифференциация (разветвление в схеме): Если студент/выпускник способен найти готовую микростратегию во внутреннем или внешнем ресурсе (в личном опыте или в доступном источнике), сразу осуществляется переход к четвертому этапу. Если готового решения нет, происходит переход на следующий этап.

Этап 3. Анализ (на основе ранее сформированной у данного индивида социально-профессиональной компетентности) альтернативных приемов из существующего перечня (например, выбор формы приветствия в зависимости от типа культуры по Хофштеде, исходя из списка рекомендаций, сформированного на втором этапе (пункт б)).

Этап 4. Выбор приемов и разработка на их основе модели микростратегии ПМкВ, включающей конкретные приемы достижения цели, обеспечения эффективности решения; фактически осуществляется создание поэлементной оптимальной модели как фрагмента конкретной третьей культуры.

Этап 5. Уровень имплементации микростратегии ПМкВ.

Этап 6. Оценка эффективности (успешности и продуктивности) выбранной микростратегии и выявление необходимости обращения к альтернативам. Если цель достигнута, происходит выход из ПМкВ; в противном случае происходит возврат ко второму этапу.

Аналитический этап соответствует теоретической части курса по формированию ПМСК, на котором происходит осознание различия культур и сообщаются культурные измерения, по которым возможен анализ культур с применением профессионально-прагматического подхода. Целью данного этапа является актуализация интракультурного уровня ПМСК (владение родной культурой) и формирование кросскультурного уровня ПМСК (анализ и сопоставление двух культур).

Теоретико-практическая часть курса по формированию ПМСК заключается в развитии навыков прогнозирования проблемных межкультурных ситуаций между представителями двух конкретных культур и нахождение продуктивных микростратегий по их преодолению.

Уровень имплементации фактически является реализацией модели конкретной «третьей культуры»<sup>1</sup> посредством применения продуктивных микростратегий межкультурного взаимодействия. В учебных

---

<sup>1</sup> Под термином «третья культура» понимается модель взаимодействия, при котором выполняется условие неущемления исходных личных и культурных идентичностей обеих сторон коммуникации.

условиях это выражается в моделировании ситуаций профессиональной деятельности, т.е. в квазипрофессиональной деятельности. Инкорпорационный уровень подразумевает вхождение в иную культуру (вторую или третью), полноценное функционирование в качестве члена данного профессионального [микро]сообщества.

Алгоритм целесообразно сделать циклом: в итоге реализации алгоритма происходит приобретение некоего межкультурного знания, т.е. результаты конкретного ПМКВ влияют на качество анализа приемов. На этапе выбора привлекается уже имеющийся межкультурный опыт; при этом важен даже опыт взаимодействия с другими культурами, отличными от той, с которой выстраивается конкретное взаимодействие). В связи с тем, что у большинства учащихся имеется «положительный» (не критический) межкультурный опыт, высока вероятность неверного выбора, являющегося результатом ошибочного прогнозирования затруднений.

В результате применения представленного выше алгоритма мы получаем три личностно-значимых продукта: образовательный, межкультурный и профессиональный; первый – овладение стратегией; второй – приращение культурного опыта; третий – достижение конкретной профессиональной цели, т.е. формирование пропрофессионального опыта.

Для повышения качества профессионального межкультурного взаимодействия нами был создан стратегический коммуникативный скрипт (сценарий) [21, с. 4; 15, с. 38]. Помимо скрипта, разработанный комплект включает следующие структурно-содержательные элементы:

- методические указания по выбору стратегии профессионального межкультурного взаимодействия – в зависимости от исходной (первой, родной) культуры и культуры-цели (второй, неродной);

- кросс-культурную информацию по специфике профессионального коммуникативного поведения представителей «частотных» культур [22];

- подборку речевых образцов, соотнесенных с целью и задачами каждого этапа осуществления коммуникативного акта (табл.).

**Коммуникативные стратегии и их вербализация**  
(фрагмент)

Communication Strategies	Examples, sentence openers, prompts, hints.
<p>Sharing/comparing information Exchanging ideas, experiences/pooling resources, stating opinions. If you wish to make suggestions / initiate activities or exchange some information.</p>	<p>I think it might be good idea to start with... It seems to me that we could elaborate our positions first and then react on each other's ideas. Due to time constraints, I would like to set a time-line for our collaboration. I suppose we might (could) do a literature search first.</p>
<p>Presenting arguments If you wish to justify your opinion with sources</p>	<p>I would suggest we consider the problem of... Considering (...) we may note that ... regarding the desire for clarity... I cannot say much about that, but what I know for sure.... Both theory and experience show.... Data prove....To support my idea I would like to refer to...</p>
<p>Elaborating If you wish to extend your opinion or argument and give further emphasis</p>	<p>Regarding our difference of opinions. There are several possible explanations for this result. These data must be interpreted with caution because ... A possible explanation for some of these results may be the lack of adequate ...</p>
<p>Seeking opinions, suggesting If you wish to give and receive support</p>	<p>I look forward to hearing your feedback. We have not reached consensus concerning these aspects:... hope to hear from you soon. Haven't heard from you for a while. What are your views on this? I would like to receive your feedback on...</p>
<p>Posing questions To ask questions in order to clarify details of statements</p>	<p>Could you please provide more information about...? Could you please help me to find a literature source that you posted</p>

<p>Discussion/Debating Counteracting If you wish to state that you have a different perspective</p>	<p>Well, you have a point there, but... I see what you mean, but... I'm afraid I can't agree with you on that, because...</p>
<p>Critiquing If you wish to provide a critical assessment of the readings or collaborative partner's contributions</p>	<p>The key problem with this explanation is that ... One question that needs to be asked, however, is whether ... A serious weakness with this argument, however, is that ...</p>
<p>Disagreeing If you wish to object to a statement</p>	<p>This is not convincing, because.... I find it hard to believe, because... I doubt if it is possible...because. One of the limitations with this explanation is that it does not explain why... However, such explanations tend to overlook the fact that...</p>
<p>Re-stating an argument If you wish to restate a position, advancing literature or other forms of data to illustrate a point of view</p>	<p>To support my idea I would like to refer to... Although extensive research has been carried out on X, no single study exists which adequately covers ... The research to date has tended to focus on X rather than Y.</p>
<p>Posing challenging questions If you wish to ask questions in order to arrive at an agreement</p>	<p>Why don't we run through these points once more...Do you agree with me that there is no reliable evidence that ...</p>

Эксперимент проводился в Университете Вагенингена (Нидерланды) с голландскими и китайскими студентами и в Киевском сельскохозяйственном университете (Украина); применение разработанного скрипта показало его сравнительно высокую эффективность [22, с. 214].

Говоря о подходах к отбору культурологического материала, отметим предпринятый нами переход от номенклатурно-мидиократического подхода к лакунарно-компенсационному. Основой первого является усредненность и генерализация единиц содержания (например, ключевые

топонимы; основные единицы политической, экономической и культурной концептосфер носителей изучаемого языка и пр.). Второй подразумевает включение в содержание курса только того материала, который нов, социально и дискурсивно необычен, парадоксален для российского студента (элементы профессиональной культуры, поведенческие стратегии и пр.).

В курс подготовки должны быть включены самые типичные профессионально значимые национальные черты представителей стран – потенциальных коммуникантов в области профессиональной коммуникации, а также то, что будет востребовано участником мобильности. При этом особое внимание обращается на то, что материалы должны быть достаточно репрезентативными – не допускается усреднение, обобщение, отбрасывание важных деталей и т.п. Кроме того, было установлено, что целесообразно контрастно охарактеризовать особенности Западной и Восточной Европы как двух культурных экстремумов; при этом акцент следует делать на описание западноевропейских профессиональных культур (голландской, итальянской, немецкой и др.) как наиболее отличающихся от тех паттернов, к которым привыкли россияне.

Немаловажным элементом интеркультурной и инкорпоракультурной подготовки является формирование готовности к межкультурному взаимодействию и интеграции в общество принимающей страны (страны мобильности), характеризующееся иными культурными паттернами.

Данные подходы нашли отражение в разработанном нами (совместно с коллегами из Московского государственного агроинженерного университета, МАДИ, НИТУ «МИСиС» и Тамбовского ГТУ) учебно-методическом комплексе «English for Academic Mobility» [24, с. 8]. Он включает учебные пособия для подготовки студентов, преподавателей и административных работников инженерных вузов к участию в программах международной академической мобильности. Эта работа организована в рамках TEMPUS-проекта «ILAN – Innovative Language Curriculum for Technical Universities» («Разработка инновационного УМК по дисциплине «Иностранный язык» для технических вузов), реализуемого при финансовой поддержке Европейского Союза.

Говоря о подходах к отбору культурологического материала, включаемого в курс ILAN, отметим предпринятый нами переход от номенклатурно-медиакратического подхода к лакунарно-компенсационному [25]. Основой первого является усредненность и генерализация единиц содержания (например, ключевые топонимы; основные единицы политической, экономической и культурной концептосфер носителей изучаемого языка и пр.). Второй подразумевает включение в содержание

курса только того материала, который нов, социально и дискурсивно необычен, парадоксален для российского студента (элементы профессиональной культуры, поведенческие стратегии и пр.).

В числе основных групп требований к отбору содержания социолингвистической подготовки особое значение имеют следующие, аналогичные обобщенным требованиям к отбору содержания лингвистической подготовки в неязыковом вузе:

стратегико-аксеологические: учет целей курса ILAN, учет приоритетных потребностей в аспектах языковой подготовки (для студентов в определенной профессиональной области и на определенном этапе подготовки); учет индивидуальных и групповых траекторий развития личности – в зависимости от личностных и общественных потребностей;

эргономические: учет временных, психологических и физических затрат студентов на выполнение заданий в рамках аудиторной и внеаудиторной работы (что связано с крайней интенсивностью учебного процесса);

синергетические: учет эффективности обучения через групповое взаимодействие;

комплиментарные: дополнение содержания одной образовательной области содержанием другой на основе контекстуальности и взаимовлияния и обогащения компонентов содержания (так как у нас в рамках курса нет временного запаса – необходимо формирование «кустовых» компетентностей параллельное изучение и объединение по принципу кластера);

к уровню компетентности преподавателя: уровню профессиональных знаний как в области лингводидактики, так и в специальной профессиональной области по социокультурному профилю курса ILAN;

экономические: введение элементов рыночной экономики, в том числе предоставление студентам дополнительных образовательных услуг, скудность вузовских бюджетов, дороговизна большинства качественных учебных пособий;

психологические: особенности мотивированности студентов к учебной деятельности вообще и к изучению языка в частности (особая неустоявшаяся иерархия мотивов, нечеткая система ценностей, особенности восприятия, усвоения и интеллектуального развития, так называемое «компьютерное мышление» (желание получать только готовую информацию, нежелание ее эксплицировать));

технические (инструментальные): доступность ТСО и внедрение современных информационно-коммуникационных технологий;

прагмалингвистические: обучение языку как таковому не является целью преподавателя, который выступает лишь в качестве медиатора

курса: основная идея, заложенная в наших материалах – предоставление учащемуся страноведческой информации, наиболее релевантной их профессиональной деятельности; высокая степень конкретности текстовых материалов.

В соответствие со всеми этими требованиями нами была отобрана тематика инновационного компонента содержания инкорпорационной подготовки в рамках ILAN. Включены следующие тематические разделы:

- культурное разнообразие и культурный шок (общие сведения);
- национальные стереотипы (на конкретных примерах);
- статус специалистов (здесь и далее - на примере конкретной профессиональной области и отдельно по странам);
- концептосферы «преподаватель», «студент», «система взаимоотношений между преподавателем и студентами», «отношение ко времени», «одежда» (применительно к предстоящей учебной и/или профессиональной деятельности), «сотрудничество» (коллективизм или индивидуализм), «общезитие», «студенческий городок», «личные контакты с коллегами».

Эти же темы нашли отражение в видеоинтервью со студентами и преподавателями европейских вузов; эти материалы включены в мультимедийную часть УМК и предназначены для самостоятельной работы.

Недостаточность лингвострановедческой компетентности большинства российских педагогов предлагается преодолевать посредством привлечения соответствующего опыта преподавателей-носителей иноязычной культуры или проведения анализа данных, полученных от зарубежных информантов. Данная идея нашла воплощение в сборе материалов для социокультурологического раздела «Bridging the Cultural Gap» основной книги (Course Book) УМК.

Нами была проведена рассылка более 120 анкет с вопросами социокультурного содержания. В качестве центров проведения тестирования были выбраны европейские университеты, в которых имеются большие группы иностранных студентов. Респонденты анкеты представляли большинство (20 из 27) стран Европейского Союза: Францию, Италию, Германию, Нидерланды, Австрию, Италию, Швецию, Норвегию, Финляндию, Великобританию, Бельгию, Чехию, Данию, Испанию, Грецию, Венгрию, Ирландию, Польшу, Латвию и Швейцарию.

Таким образом, принципы диалога культур (межкультурная коммуникация) и гармонизация национальных и международных стандартов, актуальность которых особенно возросла в период вхождения России в единое образовательное пространство, становятся условием и средством реализации концепции формирования аспектов языковой личности



в вузе. Стремление к реализации данной концепции оказывает непосредственное влияние на профилизацию высшего иноязычного обучения, что обусловлено тем фактом, что владение определенным уровнем иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности позволяет специалисту участвовать в международных программах, демонстрируя мобильность и конкурентоспособность на международном рынке труда.

В этой связи требуется пересмотр соответствующих аспектов содержания и технологии лингвистического образования с учетом парадигмы компетентностного подхода, реалий российского и зарубежного образования, внедрения новых дидактических технологий (в том числе скрипирования и скафолдинга), а также результатов предыдущих российских и международных исследований в этой области.

Как показано в параграфах данной главы, большое значение имеет подробное рассмотрение аспектов формирования языковой личности студента нелингвистического вуза, а также тщательный отбор основных методов, средств и условий формирования (причем особое внимание уделяется стратегии формирования, учебно-методическому комплексу, мультимедийным инструментам).

В заключение следует отметить, что материалы прошли апробацию в практике работы с аспирантами и студентами в Университете Вагенингена, Киевском сельскохозяйственном университете, МГАУ, МАДИ, НИТУ «МИСиС» и ТГТУ. Они показали сравнительно высокую эффективность для развития аспектов языковой личности, в частности, комплексной профессиональной социокультурной компетентности.

### Литература

1. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. 444 с.
2. *Сафонова В.В.* Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж, 1996. 237 с.
3. *Сафонова В.В.* Социокультурный подход к коммуникативному развитию обучаемых средствами соизучаемых языков // Международная научно-методическая конференция. Минск: МГЛУ, 1999. С.24–25.
4. *Сайгушева В.В.* Социокультурные аспекты профессионально направленного обучения иноязычному общению // Профессиональная коммуникация как цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе. М., 2000. (Тр./МГЛУ; вып.454). С. 97-102.
5. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000.
6. *Ощепкова В.В.* Культурологические, этнографические и типологические аспекты лингвострановедения: Автореф. дис. ... д-ра фил. наук. М.: МПГУ, 1995. 35 с.

7. Кузнецов А.Н., Таканова О.В. Развивающий потенциал интегрированной подготовки по иностранным языкам в бакалавриате // Реализация принципов развивающего обучения в процессе преподавания иностранных языков в неязыковых вузах: Вестник МГЛУ (Серия «Лингводидактика»). М.: Моск. гос. лингв. ун-т, Изд-во «РЕМА», 2009. С. 31-43.
8. Дениелс Д.Д., Радеба Л.Х. Международный бизнес. Внешняя среда и деловые операции. – М.: Дело ЛТД, 1994. – 437 с.
9. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М.: ИЦ «Академия», 2001. – 304 с.
10. Faerch C., Kasper G. Strategies in interlanguage communication. – New-York: Longman, 1983. – 253 с.
11. Алипичев А.Ю., Кузнецов А.Н. Проектирование содержания подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации: Учебное пособие. – М.: ФГОУ ВО МГАУ, 2011. – 110 с.
12. Bachman, L., Palmer A. Language Testing in Practice. Oxford: Oxford University Press. 1996. – 377 с.
13. Словарь по социальной педагогике / Сост. А.В. Мардахаев. – М.: ACADEMIA, 2002. – 298 с.
14. Большая советская энциклопедия: В 30 т. – М.: «Советская энциклопедия», 1978.
15. Мацумото Д. Психология и культура / Д. Мацумото.– 3-е междунар. изд.– М. : Прайм-Еврознак; СПб.: ОЛМА-ПРЕСС, 2002.– 416 с. (Психологическая энциклопедия)
16. Зимняя И.А. Формирование и оценка сформированности социальных компетентностей у студентов вузов при освоении нового поколения ООП ВО. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 40 с.
17. Herskovits M. Cultural Anthropology. N.Y., 1955. – 569 с.
18. Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, M.J. Memorandum for the study of acculturation, «American Anthropologist», No. 38, 1936. – 543 с.
19. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. – 204 с.
20. Верещагин Е.М., Костамаров В.Г. Язык и культура. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.
21. Popov, V., Kuznetsov, A., et al. Effects of an External Collaboration Script on Collaborative Argumentation-Based Learning in Computer-Mediated Communication: Challenges and Hindrances of Culturally Heterogeneous and Homogeneous Learner Dyads // Journal of Computer-Mediated Communication. 2012 – [http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/\(ISSN\)1083-6101](http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/(ISSN)1083-6101)
22. Popov, V. Scripting Intercultural Computer-Supported Collaborative Learning in Higher Education: PhD Thesis, Wageningen University, Wageningen, the Netherlands, 2013. – 272 p.

23. Кузнецов А.Н. Межкультурная коммуникация в академической сфере: Практикум по дисциплине «Иностранный язык». – М.: ФГОУ ВО МГАУ им. В.П. Горячкина, 2009. – 40 с.

24. Алипичев А.Ю., Полякова Т.Ю., Кузнецов А.Н. и др. English for Students, Lecturers and Administrators of Technical Universities: Книга для преподавателя. – М.: МАДИ, 2009. – С. 8-12.

25. Кузнецов А.Н. Профессионально-компетентностный потенциал иноязычной подготовки: опыт исследования и нормативного описания. – Saarbrücken, LAP, 2013. – 330 с.

### **3.2. Принцип учета возрастных особенностей учащихся**

Преподаватель, организуя предмет своей деятельности, должен знать возрастные особенности корреляции психофизических функций студентов, определить зоны актуального и ближайшего развития и использовать полученные сведения для организации обучения иностранному языку как деятельности.

Взрослый человек, изучающий иностранный язык, так или иначе несет с собой некоторый багаж знаний, умений и навыков, причем нередко лингвистических и, возможно, уже может изъясняться, более или менее бегло, на том или ином иностранном языке. Практика показывает, что лингвистический опыт в изучении одного иностранного языка способствует успешному овладению другим иностранным языком.

На обучение взрослых влияет также интерференция с другими умениями и навыками, приобретенными ими в течение жизни, в частности, с лингвистическими, которые ведут к появлению так называемых «ложных друзей», что нередко дает обратный результат.

«Высокий уровень владения родным языком при ограниченных возможностях владения иностранным языком может стать даже тормозом, так как потребность взрослых в творческом говорении, их богатый жизненный опыт приходит в резкое противоречие с возможностями в иностранном языке и приводит к появлению множества ошибок», отмечает З.Т. Листопадова [1, с. 60].

Различные статистические исследования выявили бесспорную связь между качеством изучения того или иного аспекта языка, с одной стороны, и коэффициентом общего интеллектуального развития – с другой. Причем у взрослого подобная связь прослеживается гораздо яснее. Однако привить взрослому правильное и наиболее близкое к реальному произношение, например, сложнее.

Тип мотивации взрослого обучающегося также является его отличительной характеристикой. По сравнению с относительно пассивной позицией, свойственной, как правило, студентам, мотивация взрослого более осознанна, конкретна. Его интересуют не экзамены, а сугубо прикладной аспект.

Для взрослого столкновение с некоторыми трудностями, которые могут показаться ему непреодолимыми, имеет особый смысл, поскольку в силу своего опыта у него достаточно высокая самооценка, и случай, когда он не понимает что-либо сразу, может привести к появлению комплексов.

Многие чрезвычайно полезные и интересные виды деятельности (ролевые игры, симуляции и т.п.) часто встречают неприятие со стороны взрослых обучающихся, которые находят их «несерьезными».

Особое значение в современных условиях приобретают адекватный подбор учебно-методического материала и форм контроля, выработка определенных навыков социально-вербального поведения, навыков самоориентации, самообразования и самоконтроля. Изменчивость социальной среды предопределяет необходимость регулярного проведения социальных исследований и внесений соответствующих коррективов как в концепцию, так и в содержание курса языка для специальных целей. Большое значение имеет наличие доступа к аутентичным материалам, которым должно быть отдано предпочтение при обеспечении курса.

Необходимо обратить особо пристальное внимание, замечает Л.А. Тригубова, «на создание подлинно демократической атмосферы в аудитории, на предоставление максимальной свободы (взрослым) обучающимся» [1, с. 93]. Комплексному исследованию всех составляющих обучения взрослых как подсистемы системы «Непрерывное образование», своеобразии которой определяется в первую очередь категорией обучаемых, особенностями их потребностей, мотивов, интересов и ожиданий способствует плодотворное взаимодействие всех участников профессионально ориентированного обучения.

### Литература

1. *Листопадова З.Т.* Пути и методы интенсификации обучения взрослых, 1999 // Обучение взрослых иностранным языкам – традиции и перспективы. Международная научно-практическая конференция. Минск, 1999. С.60–62.

2. *Тригубова Л.А.* Организационно-педагогические условия повышения эффективности обучения взрослых на спецфакультете // Обучение взрослых иностранным языкам – традиции и перспективы. Международная научно-практическая конференция. Минск, 1999. С.93–96.

### **3.3. Принцип формирования учебной автономности**

Основные мировые тенденции развития требуют независимой, самодостаточной личности, обладающей интеллектом, волей, способностью самостоятельно и творчески решать новые задачи, умеющей общаться. Нельзя ожидать трансформации учащихся школ и студентов вузов в самостоятельно мыслящих и принимающих ответственные решения взрослых людей, если не предоставить им возможность быть автономными в процессе учения [1].

В отечественных педагогических традициях недостаточно учитывается широкий зарубежный опыт осуществления автономности обучающегося в процессе овладения самыми разными дисциплинами, в том числе и иностранным языком. Еще в 1978 году Р. Олрайт (Allright R.) предложил отказаться от традиционного управления уроком учителем и дать возможность обучающимся решать некоторые задачи самим. Под некоторыми задачами имелись в виду следующие [2]:

- определение целей изучения иностранного языка;
- выбор интересных учащимся материалов и приемов работы с ними;
- выбор заданий и упражнений для индивидуального выполнения;
- выбор речевых партнеров;
- выбор видов контроля;
- ведение дневников самооценки.

Дэм Лани (Dam Lani) характеризует «автономность обучаемого как готовность и способность взять на себя ответственность за результаты обучения, направленного на удовлетворение его потребностей и намерений (задач)» в сфере образования [3, с. 57].

В результате такого учения исчезают авторитарность и стандартизация, ориентация на усредненного обучаемого, в полной мере реализуется индивидуализация и даже персонализация обучения. У обучающихся развиваются умения планировать свою деятельность, конструктивно устанавливать межличностные отношения, оптимально использовать учебные материалы, выбирать критерии оценки и самостоятельно себя оценивать.

Преподаватель, поощряющий автономность обучающихся, ценит в них прежде всего качества, необходимые для раскрытия личностного потенциала: креативность, независимость, инициативность, самооценку. Однако, чтобы идеи автономности завладели преподавателями, необходимо их большое желание, а также умение по-иному взглянуть на свою роль в коллективе. Пока же переход от авторитарного обучения

к центрированному на обучающемся подходе и к автономному учению осуществляется непросто. Преподаватель традиционно является главным действующим лицом, что говорит о репродуктивности обучения, построенного по принципу передать учащимся знания и получить их назад в виде ответа.

Чтобы обеспечить возможность обучающимся стать автономными в процессе овладения иностранным языком, преподаватель должен:

- формировать у обучающихся готовность к учению, создавать необходимые условия и давать возможность самостоятельно добывать знания, развивать навыки и умения;

- развивать способность обучающихся ставить перед собой свои собственные цели учения, а также легко адаптироваться к поставленным перед ними задачам и времени, отведенному для их решения;

- предлагать на выбор учебные как печатные, так и аудио– и видеоматериалы, учитывать интересы и пожелания обучающихся при выборе проблем для рассуждения;

- создавать комфортную психологическую атмосферу, прислушиваться к обучающимся, принимать их идеи, точки зрения;

- вооружать обучающихся рациональными приемами и технологиями овладения иностранным языком;

- помогать обучающимся находить свой индивидуальный стиль учебной деятельности при овладении иноязычными языковыми средствами, а также индивидуальный стиль использования языковых и речевых средств;

- помогать обучающимся наиболее оптимально решать ту или иную учебную задачу, давать совет в случае необходимости;

- участвовать в общении в качестве равноправного речевого партнера;

- развивать у обучающихся умения самооценки, их способности к диагностике своих достижений, т.е. к самодиагностике.

При этом фактор креативности выражается в том, что для успешного формирования коммуникативной компетенции важен не только преподаватель, но также следует определить дидактические требования к обучающемуся, который должен быть активен в учебном процессе, инициативен в порождении речи, способен общаться на иностранном языке не только с преподавателем, но и с другими обучающимися, проявлять творчество в запоминании, накоплении и использовании учебной и предметной информации. Требование «творчество обучающегося на занятии» является, безусловно, своевременным и способным дать обучающимся правильный и конструктивный ориентир в овладении навыками профессиональной коммуникации.

В современном обществе традиционная модель обучения, когда знания передаются от одного субъекта к другому, признана устаревшей. Теперь целесообразно применять модель обучения, при которой обучающийся субъект самостоятельно обрабатывает информацию, превращает ее в знания и конструирует их на основе уже имеющихся. Обучение должно быть активным, творческим процессом, тесно связанным с окружающим миром [11, с. 79-81].

С точки зрения когнитивной психологии, все люди обладают различными умственными способностями, личным опытом и знаниями, которые не являются врожденными, а приобретаются в течение всей жизни. Процесс обработки новой информации, превращение ее в знание, занимает неодинаковое время у разных индивидов. То есть, все обладают совершенно разными познавательными способностями.

Основные мировые тенденции развития требуют независимой, самодостаточной личности, обладающей интеллектом, волей, способностью самостоятельно и творчески решать новые задачи, умеющей общаться. Нельзя ожидать трансформации учащихся школ и студентов вузов в самостоятельно мыслящих и принимающих ответственные решения взрослых людей, если не предоставить им возможность быть автономными в процессе учения [4].

В отечественных педагогических традициях недостаточно учитывается широкий зарубежный опыт осуществления автономности обучающегося в процессе овладения самыми разными дисциплинами, в том числе и иностранным языком. Еще в 1978 году Р. Олрайт (Allright R.) предложил отказаться от традиционного управления уроком учителем и дать возможность обучающимся решать некоторые задачи самим. Под некоторыми задачами имелись в виду следующие [5]:

- определение целей изучения иностранного языка;
- выбор интересных учащимся материалов и приемов работы с ними;
- выбор заданий и упражнений для индивидуального выполнения;
- выбор речевых партнеров;
- выбор видов контроля;
- ведение дневников самооценки.

Дэм Лани (Dam Lani) характеризует «автономность обучаемого как готовность и способность взять на себя ответственность за результаты обучения, направленного на удовлетворение его потребностей и намерений (задач)» в сфере образования [6, с. 57].

В результате такого учения исчезают авторитарность и стандартизация, ориентация на усредненного обучаемого, в полной мере реализуется индивидуализация и даже персонализация обучения.

У обучающихся развиваются умения планировать свою деятельность, конструктивно устанавливать межличностные отношения, оптимально использовать учебные материалы, выбирать критерии оценки и самостоятельно себя оценивать.

Преподаватель, поощряющий автономность обучающихся, ценит в них прежде всего качества, необходимые для раскрытия личностного потенциала: креативность, независимость, инициативность, самооценку. Однако, чтобы идеи автономности завладели преподавателями, необходимо их большое желание, а также умение по-иному взглянуть на свою роль в коллективе. Пока же переход от авторитарного обучения к центрированному на обучающемся подходе и к автономному учению осуществляется непросто. Преподаватель традиционно является главным действующим лицом, что говорит о репродуктивности обучения, построенного по принципу передать учащимся знания и получить их назад в виде ответа.

Чтобы обеспечить возможность обучающимся стать автономными в процессе овладения иностранным языком, преподаватель должен:

- формировать у обучающихся готовность к учению, создавать необходимые условия и давать возможность самостоятельно добывать знания, развивать навыки и умения;

- развивать способность обучающихся ставить перед собой свои собственные цели учения, а также легко адаптироваться к поставленным перед ними задачам и времени, отведенному для их решения;

- предлагать на выбор учебные как печатные, так и аудио- и видеоматериалы, учитывать интересы и пожелания обучающихся при выборе проблем для рассуждения;

- создавать комфортную психологическую атмосферу, прислушиваться к обучающимся, принимать их идеи, точки зрения;

- вооружать обучающихся рациональными приемами и технологиями овладения иностранным языком;

- помогать обучающимся находить свой индивидуальный стиль учебной деятельности при овладении иноязычными языковыми средствами, а также индивидуальный стиль использования языковых и речевых средств;

- помогать обучающимся наиболее оптимально решать ту или иную учебную задачу, давать совет в случае необходимости;

- участвовать в общении в качестве равноправного речевого партнера;

- развивать у обучающихся умения самооценки, их способности к диагностике своих достижений, т.е. к самодиагностике.



При этом фактор креативности выражается в том, что для успешного формирования коммуникативной компетенции важен не только преподаватель, но также следует определить дидактические требования к обучающемуся, который должен быть активен в учебном процессе, инициативен в порождении речи, способен общаться на иностранном языке не только с преподавателем, но и с другими обучающимися, проявлять творчество в запоминании, накоплении и использовании учебной и предметной информации. Требование «творчество обучающегося на занятии» является, безусловно, своевременным и способным дать обучающимся правильный и конструктивный ориентир в овладении навыками профессиональной коммуникации.

Автономным обучением следует считать способность учиться, способность руководить собственным процессом обучения. Особенностью данного обучения является то, что стирается граница между аудиторией и реальным миром, а именно, все знания, полученные в аудитории должны без труда переноситься в реальный мир и успешно применяться там, в противном случае эти знания расцениваются как бессмысленные. Именно в этом и выражается автономность – обучаемый сам в ответе за свои знания. Он конструирует свои собственные знания о действительности, знакомится со знаниями других, подвергает знания сомнению, пытается найти истину [9, с.119-121].

Итак, в современном глобализированном обществе каждый человек должен сознательно и самостоятельно подходить к процессу своего обучения, в особенности обучения иностранному языку, а не доверять процесс получения знаний преподавателю, авторам учебников, составителям методических пособий и учебных программ. Преподаватель лишь помогает выбрать свой путь и разработать тактику поведения в огромном море методических ресурсов.

Иноязычная подготовка студентов агроинженерных вузов является профессионально ориентированной и проходит в два этапа. На первом этапе проводится коррекционная систематизация полученных ранее знаний студента. Второй этап – профессионализация – предполагает обучение работе с текстами по специальности, с целью подготовки студентов для дальнейшей работы в данной области [7].

На этапе профессионализации средствами иноязычной подготовки основополагающее значение имеет терминология, то есть особый слой лексики конкретного языка, представляющий собой совокупность терминов определенной профессиональной отрасли знания или производства. Терминологическая лексика функционирует несколько иначе, по сравнению с нетерминологической лексикой (термин конкретен только в определенной области профессионального знания, ограничен

по сочетаемости с другими лексическими единицами, как правило, не имеет большого количества синонимов, объем значения термина в родном языке часто не совпадает с объемом значения того же термина в изучаемом языке). Ввиду этого навыки употребления терминологической лексики должны быть высокоавтоматизированными.

В лингвистике и методике всегда уделялось большое внимание как терминологии вообще, так и терминологии конкретных областей. Много работ посвящено обучению терминологической лексике студентов-медиков, юристов, экономистов. К сожалению, обучению терминологической лексике студентов аграрных вузов в последние годы уделяется не так много внимания. Нет системного подхода к обучению терминологической лексике в области сельского хозяйства. Представляет интерес диссертационная работа Крайневой Н.М. [8]. За основу тематического подразделения терминологической лексики некой макротемы берется понятие функционально-терминологического поля, как проекции контекста соответствующей тематики.

Согласно теории конструктивизма, индивид не воспринимает реальность объективно, как сторонний наблюдатель, он самостоятельно конструирует ее, опираясь на уже имеющиеся знания и опыт. Знания хранятся в нашем сознании не хаотично, они организованы, структурированы и представлены в виде сценариев и фреймов. Одно и то же событие, ситуацию, высказывание мы воспринимаем совершенно по-разному, так как у всех у нас различный опыт и фоновые знания. Когда мы встречаемся с новой информацией, то пытаемся соотнести ее с уже имеющимся в памяти сценарием или фреймом, внести ее в свою структуру знаний. Если этого не случается, то мы, либо не понимаем новую информацию, либо не усваиваем ее [11, с. 409-410]. Следовательно, обучение представляется конструктивистам сугубо индивидуальным, автономным процессом, протекающим у каждого индивида по-разному. Поэтому, с педагогической точки зрения, невозможно применять единую методику для обучения разных людей.

Выделяются следующие принципы теории конструктивизма:

Обучение – это активный процесс построения знаний;

Обучение должно быть автономным процессом, которым руководят ожидания, цели и намерения обучаемого;

Обучение – это экспериментирование, основанное на уже имеющихся знаниях и опыте;

Обучение – это процесс построения знаний, согласно принятым в данном социуме правилам;

Обучение – это процесс, который должен проходить в условиях, максимально приближенных к реальной жизни [11, с. 83].

Обозначенные выше идеи когнитивной психологии и теории конструктивизма явились началом возникшей во второй половине XX века теории автономного обучения, которая в настоящий момент является целью современного образования. Ф. Бенсон обосновывает это следующими причинами:

- технические: обучающиеся сами несут ответственность за процесс своего обучения, а основная задача преподавателя – обеспечить их необходимыми знаниями и методиками, способствующими повышению эффективности обучения.

- психологические причины: автономность представляет собой способность перенимать ответственность за свое обучение.

- политические причины: обучающиеся должны самостоятельно контролировать процесс и содержание обучения [4, с. 18].

Таким образом, учебная автономность – это способность учиться, способность контролировать и управлять процессом своего обучения, в полной мере перенимать ответственность за него. Особенностью данного вида обучения является то, что стираются границы между аудиторией и реальной жизнью. То есть, все приобретенные в процессе обучения знания могут и должны с пользой применяться в реальной жизни, только тогда обучение (приобретение новых знаний) имеет смысл.

В конце прошлого века основные принципы теории автономного обучения были применены к методике обучения иностранным языкам. На это повлиял ряд причин. С методической точки зрения, преподавателю следует концентрироваться не на передаче знаний от одного субъекта к другому, а на индивидуальных особенностях и способностях студентов. С лингвистической точки зрения, обучение является индивидуальным процессом, который учащиеся контролируют сами, а преподаватель лишь создает необходимые условия для данного процесса. С точки зрения педагогики, целью обучения является передача необходимых стратегий обучения, которые учащиеся затем смогут применять самостоятельно. Студент способен обучаться автономно, если он имеет мотивацию к обучению и владеет различными стратегиями обучения.

### Литература

1. *Андреасян И.М.* «Автономность» учителя – предпосылка «автономности» ученика в овладении иностранным языком // Обучение взрослых иностранным языкам – традиции и перспективы: Международная научно-практическая конференция. Минск, 1999. С. 3–5

2. *Allright R.* Abdication and responsibility in language teaching // *Studies in second language acquisition.* 1979, № 2. Dam Lani. Learner autonomy: new insight // *AILA Review* 15 . UK, 2001. 57 p.

3. *Евдокимова М.Г.* Уровни автономности студента при обучении профессиональному общению в электронной среде // Вестник МГЛУ. 2003. № 477. С.132–146.

4. *Кузнецов А.Н.* Профессионально-компетентностный потенциал иноязычной подготовки: опыт исследования и нормативного описания. – Saarbrücken, LAP, 2013. – 330 с.

5. *Крайнева Н.М.* Методика обучения терминологической лексике студентов вузов сельскохозяйственного профиля: Дис. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2005.

6. *Умаханова А.Г.* Обучение терминологической лексике английского языка студентов языкового вуза: Дис. ... канд. пед. наук. – Махачкала, 2006.

7. *Albl, M.* Das Frame-Modell in der Terminologearbeit. Heidelberg, 1988. 116 S.

8. *Rueschoff, B.* Construction of knowledge as the basis of foreign language learning. In: B. Missler and U. Multhaup, eds. The construction of knowledge, learner autonomy and related issues. Tübingen: Stauffenberg, 1999. Pp. 79-88

9. *Wolf, D.* Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik. Die neueren Sprachen 93:5, 1994. S. 407-429.

10. *Benson, Phill.* The philosophy and politics of learner autonomy. In: *Autonomy and Independence in Language Learning* (Benson, Ph., Voller, P.) 1997). – С. 18-25.

11. *Neuner-Anfindsen, Stefanie.* Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie, 2005.

### **3.4. Принцип проблемности обучения**

Проблемность (как дидактический принцип) основана на объективных закономерностях познавательной деятельности человека – разрешении логико-познавательных противоречий, возникающих в процессе любой, в т.ч. учебной деятельности. И.А. Зимняя утверждает, что «мышление обычно начинается с проблемы или с вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия. Этой проблемной ситуацией определяется вовлечение личности в мыслительный процесс» [1, с.55].

Известно, что проблемное обучение использует диалогический способ изложения учебного материала, при котором вопросы преподавателя и коллективное участие всех обучаемых в их обсуждении обязательны. Именно в ходе диалога с преподавателем в процессе решения практических и теоретических задач обучающиеся открывают, получают и усваивают новые знания. Максимальной активизации мыслительной и учебной деятельности в проблемной ситуации способствуют

фиксация и ограничение времени, отводимого на решение проблемного вопроса. Сущность процесса обучения сводится к созданию ситуации, вынуждающей обучаемого обдумывать вопрос, на который нет готового ответа, самостоятельно искать решение задачи (проблемная ситуация).

Важнейшая особенность проблемного обучения, отличающая его от объяснительно-иллюстративного, состоит в том, что обучающимся не сообщаются знания в готовом виде, а перед ними ставится проблема для самостоятельного разрешения. Осуществляя поисковую деятельность, ученики сами добывают знания. М.Н. Скаткин подтверждает, что «знания, добытые собственными усилиями мысли, сознательнее усваиваются и прочнее запечатливаются в памяти» [5, с.53].

Последовательное осуществление принципа проблемности возможно лишь в том случае, когда процесс обучения опирается на систему заданий и упражнений проблемного характера, которые постоянно, из урока в урок предъявляются студентам [4, 5].

Составление проблемных заданий по иностранному языку является особой и специфической задачей, требующей большой подготовительной работы, однако в дальнейшем затраченное время и усилия окупаются.

Центральное звено в проблемном обучении – проблемная ситуация, которая включает учебные, профессиональные и исследовательские задания, выполнение которых вызывает у студентов затруднения, требующие от них четкого уяснения каких-то проблем, вопросов, их решения путем самостоятельного (или под руководством преподавателя) определения круга недостающих знаний и способов деятельности, а также самостоятельного использования ранее приобретенного опыта. В проблемную ситуацию И.Я. Ильницкая включает следующие компоненты [3].

1. Проблемная задача, которая состоит из условия и задания.
2. Неизвестное, в нахождении которого состоит решение проблемной ситуации.
3. Процесс решения проблемной задачи.
4. Субъект (т.е. обучающийся), осуществляющий этот процесс.

По мнению А.Я. Ивановой, при совместном решении проблемной задачи студентами вместе с преподавателем характер помощи может варьироваться от минимального до максимального: одобрение действий, наводящие вопросы, критические возражения, вспомогательные задачи, прямой показ способа действия [2].

Для успешного решения проблемной задачи необходимы знания, не только языковые, но и профессиональные и жизненные. Но поскольку решение проблемной задачи представляет собой творческую

деятельность, особое значение приобретает обучаемость студентов, их творческие способности.

Понятия «проблемный вопрос» и «проблемная задача/задание» разграничиваются лишь условно, ибо часто проблемный вопрос, не получивший по тем или иным причинам своего полного разрешения, требует дополнительной информации и перерастает в задачу.

Анализ содержания обучения иностранному языку в специализированном вузе позволяет определить некоторые типы проблемных ситуаций:

1. Дать оценку конкретному профессиональному факту, явлению.
2. Дать оценку различным решениям по одному и тому же вопросу.
3. Применить известное (экономическое, юридическое или инженерное) положение к практическим ситуациям в новых условиях.
4. Подтвердить теоретическое положение фактами профессиональной действительности.
5. Осуществить выбор в определенных ситуациях, которые включают отношения человек–человек, человек–общество, человек–природа и др.

Применение проблемных заданий ставит своей целью научить студентов формированию оценочных суждений, выработке критериев собственного отношения к окружающей действительности, развивает умение ставить и решать профессиональные задачи, используя иностранный язык.

Посредством проблемно-коммуникативных заданий профессионального характера формируется критическое, профессиональное мышление, необходимое для преодоления сопротивления устарелого и отжившего, препятствующего прогрессу общества.

### Литература

1. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. Ростов н/Д., 1997. С.52–55.
2. *Иванова Р.М.* Особенности проблемного обучения иностранному языку в вузе // Проблемность в обучении иностранным языкам в вузе. Пермь, 1994. 131 с.
3. *Ильницкая И.Я.* Проблемные ситуации и пути их создания на уроке. М., 1985.
4. *Махмутов М.И.* Проблемное обучение. М., 1975. 267с.
5. *Скаткин М.Н.* Активизация познавательной деятельности учащихся. Проблемное изложение знаний // Народное образование. 1996. № 1. С.53–56.

### **3.5. Принцип вариативности содержания и технологий обучения**

Идея вариативности (или, как иногда говорят, вариантности) связана с решением таких задач, как определение варианта и ин-варианта.

Цели, содержание, методы, средства и организационные формы обучения специалистов существенно различаются. Но есть нечто общее, инвариантное в самом подходе к обоснованию этих компонентов.

В лингводидактике понятие вариативности/вариантности используется двояко. Во-первых, как характеристика всякой языковой изменчивости, модификации, которая может быть результатом эволюции, использования разных языковых средств для обозначения сходных или одних и тех же явлений, или результатом других причин.

При таком понимании отпадает необходимость в противопоставлении вариативности – инвариантности. В этом случае имеют место только варианты, но нет инвариантов. Во-вторых, понятие вариативности используется как характеристика способа существования и функционирования единиц в синхронии. В этом случае понятие варьирования выступает на фоне понятия инвариативного, неизменного. Здесь термину «инвариант» сопутствует термин «вариант» [1].

Принцип вариативности был представлен составителями в примерной программе по иностранному языку для неязыковых вузов [3], отражающей вариативный подход к построению вузовского курса иностранного языка, ориентированного на подготовку специалиста к профессиональной деятельности. Три варианта данной программы (разные сетки часов) различаются конечными целевыми установками. Один вариант имеет конечной целью обучения только чтение на иностранном языке, второй – чтение и элементарное устное общение, третий – устное общение и чтение. Причем данные варианты не находятся в иерархической зависимости друг от друга. В зависимости от наиболее распространенных форм применения иностранного языка в той или иной профессиональной деятельности каждому институту (вузу) предоставлялось право и возможность избрать необходимый ему вариант программы. Для разных факультетов вуза или даже в рамках одного факультета могли быть приняты разные варианты. При определении варианта программы следует, прежде всего, учитывать специфику конкретной специальности (возможные виды профессиональной деятельности), реальный уровень подготовки абитуриентов, а также сетку часов, отводимую для изучения иностранного языка. На основе типовой программы каждый вуз разрабатывает рабочую программу с указанием конечной цели обучения.

Обратимся к реализации принципа вариативности (вариант-инвариант) в контексте профессионально ориентированного иноязычного обучения, целью которого является формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции. В результате проведенного исследования в расширенный состав коммуникативной компетенции были включены дополнительно специальная компетенция и бизнес-компетенция. При этом специальная (собственно профессиональная) компетенция рассматривается как вариативная составляющая ИПК, в то время как бизнес (или деловой) компонент, который представляет собой умение участвовать в межличностном профессиональном общении с участниками внешнеэкономической деятельности – представителями различных профессий [2] – инвариантен практически для всех специальностей, так же, как и межкультурный компонент.

Принцип вариативности, характеризующийся такой изменчивостью или модификацией, которая не ведет к появлению новой сущности, а предполагает и изменчивость, и постоянство, и выступает как единство изменчивого и постоянного, реализуется на примере построения вариативных (обязательных и факультативных) программ в системе непрерывного профессионального обучения.

В полной мере это может быть отнесено и к вариативности технологий подготовки по иностранным языкам, которые находятся в диапазоне от крайне традиционных до ультрасовременных, от предъявляющих минимальные требования к материально-техническому оснащению и до капиталоемких, саму суть которых составляет применение информационных технологий. Принципы проектирования последних детально разработаны и подробно описаны в лингводидактической литературе [4]. Причем в этом контексте целесообразно сослаться на главенствующее в современной лингводидактике мнение о том, что лучший результат может быть достигнут только за счет сочетания разноплановых технологий.

Таким образом, вариативность качественно новых интегративных программ отражает многообразие форм, курсов и подходов к обучению (лингвострановедческий, профессионально ориентированный) и реализует личностно ориентированное обучение, позволяющее специалисту самостоятельно выбирать тот вариант образовательной программы, который соответствует его личностным и профессиональным интересам и потребностям.

### Литература

1. *Валеева Н.В.* Обучение вариантам речевой реализации профессионального общения в зависимости от состава коммуникантов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1994. 24 с



2. *Крупченко А.К.* О формировании профессиональной компетенции специалиста средствами иностранного языка // Сборник материалов научно-практической конференции вузов правоохранительных органов России. М.: РТА, 2002. С.119-130.

3. Программно-методическое обеспечение системы разноуровневой подготовки по иностранным языкам в вузах неязыковых специальностей // Вестник МГЛУ. Вып. 526. Серия «Лингводидактика». М., 2006. С.348.

4. *Евдокимова М.Г.* Проблемы теории и практики информационно-коммуникационных технологий обучения иностранным языкам: Монография М.: МИЭТ, 2004. 312 с.

### **3.6. Принцип модульности подготовки**

В ответ на потребность сделать содержание обучения более гибким, разделить его на более гибкие структуры, единицы, модули в учебном процессе стало применяться модульное обучение.

Теоретическое обоснование использования модульного обучения в процессе обучения иностранным языкам дано в работах Т.И. Царегородцевой и Л.М. Никоноровой [3, 5]. Положительный опыт реализации модульных программ по иностранным языкам во многих вузах страны может служить примером оптимизации процесса обучения [1, 4р.].

Используя модульное обучение, программа по иностранным языкам может быть составлена с учетом разноуровневой языковой подготовки студентов и структурно может состоять из набора блоков (комплексов). Каждый блок в свою очередь состоит из модулей. На начальном этапе модули дифференцируются поаспектно (фонетика, грамматика, лексика), на продвинутых – тематически (деловая переписка, научный перевод и т.п.) в зависимости от читаемых курсов. Каждый модуль предусматривает комплексное обучение всем видам речевой деятельности, при необходимости с усилением акцента на том или ином из них. Программа обеспечивает непрерывность обучения и преемственность различных уровней языковой подготовки.

Краткосрочные программы-модули могут быть как самостоятельными программами, так и элементами программы основного курса изучения иностранного языка. Например, в Российской таможенной академии это такие программы, как юридический английский, FCE – первый международный сертификат, компьютерный английский, деловой английский, контракты в таможенной практике, перевод и другие. Некоторые из них уже были апробированы на 1-м этапе обучения иностранному языку, но более широкое распространение такого рода программы

получают после окончания основного курса на 2-м этапе обучения, занятия на котором проводятся за счет бюджета времени вуза [1].

Опыт работы показал, что использование модульной программы помогает обеспечить [2]:

- непрерывность обучения и преемственность различных уровней языковой подготовки;

- гибкость курса (выбор модулей и их комбинация в зависимости от возможного изменения программы базовых дисциплин, дифференциация модулей в зависимости от уровня языковой подготовки группы и количества часов, отводимых на занятия, и других факторов);

- возможность сочетания традиционных и новых методик (коммуникативных) обучения ИЯ для развития умения и навыков общения на разных уровнях (культурно-бытовом, деловом, профессиональном и научном);

- систематизацию полученных студентами знаний, умений и навыков в результате четкого разграничения читаемых курсов и упорядочения отчетности, целенаправленную специализацию в рамках выбранного модуля;

- рациональное использование ТСО и библиотечного фонда.

Предложенная ЮНЕСКО, Советом Европы, Всемирной Таможенной Организацией и другими международными организациями модульная организация системы профессионально ориентированного обучения (VOLL) заключалась в том, что первоначально будущий специалист достигает базового уровня коммуникативной способности действовать в каждодневных ситуациях профессионального и межличностного общения. Социально-бытовая сфера общения и общественно-культурная сфера общения затем дополняется профессиональной тематикой, причем в нее может входить общеотраслевой блок – таможня, например, и специальный – юриспруденция в таможенных органах (для юридического факультета РГА).

Таким образом, происходит дальнейшая специализация обучающихся, в зависимости от их профессиональных потребностей. В этом случае происходит расширение добавочных модулей за счет введения в них набора новых элементов: лексического минимума, темы, языковых функций, понятий, структур; расширение учебно-методического комплекса и прочего учебного материала, который необходим для выполнения требований данной профессиональной сферы.

Очевидно, что введение небольших модульных программ по разным языкам способствует большей последовательности и четкости этих программ и улучшает общую структуру содержания обучения, не нарушая при этом программы по другим предметам.

Модульность и многоуровневость становятся ключевыми понятиями для создания лингвистического разнообразия в учебных программах и аттестации в системе непрерывного профессионального образования.

### Литература

1. *Крупченко А.К.* Построение образовательных программ в системе непрерывного профессионального образования сотрудников таможенных органов (на примере иноязычного обучения): Дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 222 с.

2. *Самолаев Ю.Н.* Модульный принцип обучения в системе дистанционного образования сотрудников таможенных органов М.: РТА, 1996. 41 с.

3. *Царегородцева Т.И.* Теория и технология модульного обучения. МЛГУ, 1996. 302 с.

4. *Baranovskaya Tatyana A.* Modular Programme: methodological backgrounds // British Council ESP Russia № 7, 1998. – p. 6–9.

5. *Никонорова Л.М.* Технология проблемно-модульного обучения иностранному языку в высшей профессиональной школе. Казань: КГЭУ, 2004. 96 с.

### 3.7. Принцип непрерывности языковой подготовки

Принцип непрерывности констатирует, что в современных условиях профессиональный потенциал работника невозможно сформулировать раз и навсегда. Его главный смысл заключается в постоянном творческом обновлении, развитии и совершенствовании каждого человека на протяжении всей жизни. Это влечет за собой процветание всего общества.

Динамизм современной цивилизации, усиление роли личности в обществе, рост ее потребностей, гуманизация и демократизация общества, интеллектуализация труда, быстрая смена техники и технологий пред-полагает, по мнению А.М. Новикова, замену формулы «образование на всю жизнь» на формулу «образование через всю жизнь» [7].

Идею непрерывного образования, как утверждает Г.Л. Ильин, «породила необходимость устранения функциональной неграмотности, то есть неспособности работника или гражданина эффективно выполнять свои профессиональные или социальные функции, несмотря на полученное образование» [2, с.22].

Еще в 70-х годах крупнейший американский деятель в области образования для взрослых М.Ш. Ноулз [10, с.31] связывал надежду на спасение человеческого рода с созданием «чрезвычайной программы доведения компетентности людей до уровня, необходимого для их

деятельности, адекватного условиям постоянных изменений окружающего мира». Б.С. Гершунский [1] охарактеризовал «основополагающий принцип построения педагогической концепции непрерывного образования как ориентацию всей системы образовательной деятельности, всех социальных институтов воспитания на решение главной задачи: создание оптимальных условий для гармоничного развития каждого человека, независимо от его возраста, места жительства, первоначально приобретенной профессии или специальности, но с обязательным учетом его ценностных ориентаций, мотивов, интересов, индивидуальных особенностей. Ориентация на личность – главное условие функционирования всех звеньев системы образования, основной системообразующий фактор, придающий системе образования интегративные качества целостности, преемственности, мобильности, динамичности, прогностической направленности, адаптивности» [1].

Таким образом, реализация принципа непрерывности образования рассматривается как процесс подготовки высококвалифицированного работника, последовательно поднимающегося по ступеням образования, процесс, захватывающий и период его трудовой деятельности. Причем именно на этот период приходится решение наиболее сложных задач, связанных с формированием у индивида деятельных способностей. Формирование же педагогической системы непрерывного образования требует коренного поворота в самом педагогическом мышлении на каждой ступени обучения, и на первый план выступает проблема соответствия дифференцированных образовательных потребностей личности дифференцированным же образовательным услугам.

Непрерывность обучения иностранным языкам предполагает преемственность и дополнительность моделей, этапов и уровней обучения в условиях многообразия, вариативности и преемственности учебных программ [4].

Категория «преемственность» самым непосредственным образом распространяется на все компоненты учебно-воспитательной системы: цели, содержание, методы, средства и организационные формы обучения, воспитания и развития учащихся. Особое место имеет преемственность целей и содержания, от которых зависят и последующие компоненты, методы, средства и формы организации воспитательно-образовательной действительности [6].

Таким образом, преемственность цели проявляется в том, что последовательные цели исходят из уже реализованных предшествующих, в результате чего достигается конечная цель [9].

В данных условиях правомерно рассматривать организацию учебного материала и учебной деятельности в качестве принципа разработки

методической основы, обеспечивающей преемственность содержания обучения.

При разработке теории преемственности в организации учебного материала необходимо учитывать следующие факторы.

Фактор взаимосвязанности учебного материала, преемственность и тематическое расширение учебного материала. Например, тема «Обязанности таможенника» продолжает тему «Рабочий день таможенника».

Фактор посильности учебного материала в виде градуированной по трудности серии шагов с постепенным усложнением учебного материала.

Таким образом, преемственность учебного материала есть системная, взаимосвязанная и последовательная его организация, обеспечивающая потенциально и актуально усвоение элементов предшествующего материала в последующем, что способствует прогрессивному развитию речевых умений и навыков и в сфере профессиональной коммуникации.

При организации учебной деятельности обучающихся теория преемственности должна учитывать следующие факторы.

1. Фактор адаптации обучающихся к условиям нового курса.
2. Фактор планомерного развития навыков и учета специфики их структуры.
3. Фактор активизации учебной деятельности.

Содержание непрерывного обучения иностранным языкам должно оптимально сочетать предметные знания, умения и навыки, заданные в виде государственного образовательного стандарта и уровней владения иностранным языком, с профессиональными, а также с эмоционально-ценностными компонентами для приобретения и переработки личностного субъектного опыта путем переживания, рефлексии, самоопределения.

Основными условиями дидактического обеспечения непрерывности обучения иностранным языкам можно считать [3]:

- определение конечной цели;
- сочетание предметного содержания с профессиональным и личностным;
- организация усвоения содержания в диалого-дискуссионной форме;
- анализ и оценка эффективности процесса обучения с учетом показателей рефлексивного развития обучаемых.

С методической точки зрения, непрерывность обучения иностранным языкам специалистов и овладения ими обеспечивается, наряду с другими факторами, единым, гибким и варибельным, коммуникатив-

ным, системно-деятельностным подходом, в котором синтезируется имеющийся на данное время отечественный и зарубежный опыт разработки эффективных методик обучения иностранным языкам, таких как коммуникативная направленность, деятельностная основа обучения, отбора и организации учебного материала, управления учебной деятельностью обучаемых по овладению инновационным опытом [5].

Реализация непрерывного образования предусматривает предоставление всем людям, независимо от их возраста, социального положения, одинаковых прав и возможностей в плане получения нового и постдипломного образования.

Решающим фактором социального развития и экономического прогресса страны может и должно стать рациональное использование человеческих ресурсов, адаптация которых к быстро меняющемуся рынку труда невозможна без создания соответствующих программ подготовки и переподготовки специалистов. «Непрерывное образование» нацелено, прежде всего, на то, чтобы взрослая часть населения смогла развить свои способности, обогатить ранее полученные знания и, как следствие, улучшить свою профессиональную подготовку», считает В.А. Павловский [8, с. 78].

В этой связи изучение иностранных языков приобретает особую значимость, так как именно иностранные языки позволяют специалисту (независимо от сферы деятельности) поддерживать свою профессиональную форму, находиться на уровне новейших достижений науки и техники в своей области. Государство обязано предоставить любому гражданину, независимо от возраста, возможность изучать либо совершенствоваться избранный им иностранный язык. Решение этих задач в ситуации выраженной интернационализации языкового образования в странах мира предполагает ориентацию на зарубежный опыт.

### Литература

1. *Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века. М.: Интер-Диалект, 1997. 697 с.
2. *Ильин Г.Л.* Философия образования (идея непрерывности). М.: Вузовская книга, 2002. 222с.
3. *Карпович Т.Е.* Дидактическое обеспечение непрерывного обучения иностранным языкам // Международная научно-методическая конференция. Минск: МГЛУ, 1999. С.12–14.
4. *Крупченко А.К.* Непрерывное иноязычное обучение сотрудников таможенных органов: Монография. М.: РИО РТА, 2001. С.128.
5. *Маслыко Е.А.* Методические основы непрерывного обучения иностранным языкам // Международная научно-методическая конференция. Минск: МГЛУ, 1999. С.20–22.

6. *Нечаев Н.Н.* Концепция непрерывного образования // Специалист. 1996. № 4. С. 2–3.

7. *Новиков А.М.* Российское образование в новой эпохе. М.: Эгвес, 2000. 270 с.

8. *Павловский В.А.* Иностранные языки в контексте европейского проекта «Непрерывное образование» // Обучение взрослых иностранным языкам – традиции и перспективы. Международная научно-практическая конференция. Минск, 1999. С. 78–79.

9. *Санкова Е.И.* О теоретических основах преемственности при обучении иностранному языку // Вопросы преемственности в преподавании иностранного языка в средней школе и высшей школе. Свердловск, 1984. С. 99–109.

10. *Knowls M.S.* The modern practice of adult education, 1970. P. 33.

### **3.8. Принцип активной коммуникативности**

Коммуникативность – это свойство речи выражать определенное содержание в целях удовлетворения конкретных потребностей коммуникантов. Коммуникативность речи предполагает четкую ориентацию на обучаемого. Коммуникативность речи может осуществляться только при соблюдении принципа коммуникативности обучения. Для этого необходимо:

- определить социальный и личностный статус обучающихся для выработки дальнейшей стратегии обучения, предполагающей учет способностей и индивидуальных особенностей для специалистов конкретной профессии;

- создать соответствующий психологический климат на занятиях, основу которого составляют уважение к личности обучающегося, отсутствие у него страха языковой ошибки и психологических барьеров в процессе общения;

- обеспечить такую практику языкового общения на занятиях, которая гарантирует создание речевых автоматизмов, а также полноценную, адекватную смыслу и цели общения передачу (профессиональной) информации;

- обладать преподавательскими кадрами, знающими предмет и способными дидактически так организовать учебный процесс, чтобы развить речевые автоматизмы у обучающихся;

- выявить коммуникативные намерения и типичные ситуации (бытовые, деловые, профессиональные) общения обучающихся и сконцентрировать на них дидактические усилия преподавателей.

Соблюдение принципа коммуникативности обеспечивает решение задачи практического владения ИЯ. Имеется в виду изучение языка не только с образовательной, но и, прежде всего, с результативной практической целью: изучение языка как средства общения – продуктивного и активного. Ибо на передний план все чаще выдвигается проблема не опосредованного овладения языком – прием и передача информации по письменному каналу (чтение и письмо), но и непосредственного владения устной иноязычной речью (говорение и понимание речи на слух). Такой подход определяет в целом сущность коммуникативного подхода к изучению иностранного языка. В учебной коммуникации должно придаваться большое значение дидактичности речи, т.е. владению учащимися педагогическими умениями, позволяющими рационально и продуктивно передавать учебные знания с целью получения желаемого результата обучения – сознательности и прочности усвоения учебного материала и необходимой трансформации его исходного опыта [3,4].

Коммуникативные задачи должны носить творческий характер, так как предполагают свободу обучающегося в выборе средств, объема и языковой сложности высказывания, например при развитии аргумента или развертывании тезиса.

Большим методическим преимуществом коммуникативной задачи является, по мнению Н.А. Ковалевой, то, что она – «продуктивно-рецептивная единица, которая реализует деятельность как говорящего, так и слушающего, например, совместное обсуждение информации предполагает решение коммуникативных задач как говорящего (сообщить, объяснить, описать, спросить, уточнить), так и слушающего (понять, запомнить, записать, сравнить, сделать вывод)» [2, с. 42].

Таким образом, типичная комплексная коммуникативная задача представляет собой следующее: слушающий должен что-то найти, выяснить, определить, чтобы затем проинформировать, убедить, доказать, дать оценку. По общему мнению преподавателей-практиков, коммуникативные задачи естественно совмещают коммуникативность и проблемность, реализующие различные коммуникативные намерения говорящего / слушающего: описать, запросить информацию, уточнить ее, понять вопрос и ответить на него, дать оценку услышанного.

При этом следует учитывать и экстра- и внешелингвистические условия учебной иноязычной коммуникации, которые в практике профессионально ориентированного обучения можно рассматривать как лингвопрофессиональную обучающую среду, включающую сферу учебной деятельности, целевую заданность иноязычного общения, предметно-тематическое содержание речи, ее ситуативную обусловленность и дидактическую мотивированность. Не следует оставлять без внимания



и такие факторы экстралингвистического плана, как адресат речи, т.е. обучающегося, его профессиональную принадлежность, образовательный и культурный уровень, морально-этические установки, умственные и речевые способности, интерес к данному курсу обучения, а также наличие определенной языковой компетенции.

Необходимость учета вышеназванных факторов Г.В. Иевлева объясняет тем, что «конкретный процесс педагогической коммуникации, в том числе и иноязычной, представляет собой сложный комплекс – определенную взаимосвязь структурно-смысловых элементов речи и экстралингвистических факторов, которые определяют специфику данного типа речи, детерминируют выбор речевых средств и обуславливают ее структуру» [1, с. 37].

### Литература

1. *Иевлева Г.В.* Решение коммуникативных задач на базе профессионально ориентированного текста // Профессиональная коммуникация как цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе. М., 2000. (Тр./МГЛУ; вып.454). С.37–44.

2. *Ковалева Н.А.* Коммуникативные задания в обучении профессиональному общению на иностранном языке // Проблемы обучения профессиональному общению на иностранном языке. Белгород: Белгородский университет потребительской кооперации, 1997. С.42–45.

3. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989. 280 с.

4. *Пассов Е.И.* Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. Липецк, 1998. 159 с.

### **3.9. Принцип многоуровневости подготовки в условиях диверсификации учебного процесса в вузе**

Особенностью современного этапа развития общества является многообразие условий применения иностранного языка в профессиональной и учебной деятельности инженеров. Существующее многообразие обусловлено целым рядом факторов, среди которых можно отметить специфику отраслей экономики, видов инженерной деятельности, различных типов предприятий и др. Многообразие профессиональных условий использования иностранного языка приводит к диверсификации существующих потребностей современных инженеров в применении и, как следствие, в изучении иностранного языка [1].

Диверсификация потребностей в использовании иностранного языка порождает у специалиста потребность в дальнейшем совершенст-

вовании уровня профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции. Это подтверждается данными проведенного нами исследования, в ходе которого было выявлено, что более 50% респондентов, имеющих различный стаж работы, считают необходимым повысить свой уровень владения профессиональным иностранным языком. Диверсификация потребностей в изучении иностранного языка находит свое отражение и в различном уровне мотивации у студентов технических вузов. При общей ориентации студентов, например, технических вузов на использование иностранного языка в своей будущей профессиональной деятельности (от 80% до 90%), определенная их часть, ориентированная на требования рынка труда, отличается повышенной мотивацией к изучению иностранного языка, и они предпринимают попытки продолжения его изучения по завершении базового курса. Многие молодые специалисты после окончания вуза при смене места работы или продвижении по служебной лестнице, влекущей за собой изменение характера деятельности, также испытывают потребность в совершенствовании имеющейся у них иноязычной коммуникативной компетенции [1].

Диверсификация потребностей специалистов в использовании иностранного языка в профессиональной деятельности требует диверсификации профессиональной иноязычной подготовки в инженерном образовании, которая является условием обеспечения ее непрерывности.

Под непрерывной профессиональной иноязычной подготовкой в инженерном образовании понимается совокупность образовательных программ, направленных на формирование и дальнейшее совершенствование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции в соответствии с требованиями рынка труда, задачами получения инженерного образования и личными потребностями обучаемых.

Под диверсификацией непрерывной профессиональной иноязычной подготовки понимается направление развития иноязычной подготовки, которое вызвано многообразием использования иностранного языка инженерами и которое создает условия для максимально полного удовлетворения потребностей в его изучении на основе выбора образовательных траекторий различными участниками образовательного процесса при неограниченном количестве вариантов сочетания образовательных программ.

Диверсификация должна осуществляться в соответствии с принципами, которые определяются с учетом мировых и европейских тенденций развития высшего образования, специфики преподавания иностранного языка в отечественных и зарубежных вузах.

Диверсификация иноязычной подготовки инженеров предполагает:

- определение типичных диверсифицированных потребностей специалистов в использовании иностранного языка в профессиональной деятельности;
- диверсификацию целей иноязычной подготовки на основе единой измерительной шкалы;
- диверсификацию содержания иноязычной подготовки на основе новой типологии профессиональных профилей иноязычной подготовки;
- диверсификацию образовательных программ в зависимости от целей и профилей обучения иностранному языку.

Диверсифицированная система непрерывной профессиональной иноязычной подготовки обеспечивает:

- направленность на удовлетворение актуальных диверсифицированных потребностей специалистов в изучении различных иностранных языков;
- достижение различных уровней иноязычной коммуникативной компетенции, соотносимых с Общеввропейской системой уровней, в зависимости от видов профессиональной деятельности и типов предприятий;
- структуру, объединяющую как инвариантную, так и вариативную часть системы, как вузовские, так и послевузовские курсы иностранного языка, как обязательные, так и дополнительные образовательные программы по иностранному языку, обеспечивая доступность и преемственность иноязычной подготовки;
- гибкость, обеспечивающую возможность реализации различных вариантов системы на уровне вуза, факультета, отдельной специальности, а также конкретными обучаемыми в зависимости от запросов профессиональной деятельности и личных потребностей;
- непрерывность, предоставляющую выпускникам и студентам возможность дальнейшего совершенствования имеющегося уровня иноязычной компетенции в связи с изменением потребностей во времени; открытость для обеспечения возможности включения неограниченного количества учебных программ в зависимости от возникающих в будущем потребностей.

Но многоуровневость может иметь и другое толкование – не организационное, а исключительно лингвистически-коммуникативное.

Представленная в документе «Общеввропейские компетенции владения иностранными языками (Common European Framework of Reference)» многоуровневая модель может быть использована при построении преемственных образовательных программ по иностранному языку для специалистов различных профилей в соответствии

с европейскими стандартами, так как она позволяет более четко спланировать «учебное пространство», поскольку:

- изучающий язык имеет возможность получить точное и объективное представление о достигнутом им уровне владения языком и уточнить пути и направления его (уровня) совершенствования;

- учебные программы и учебные материалы, построенные с ориентацией на принятую систему уровней, позволят установить имеющийся прогресс в обучении языку на различных его этапах;

- эффективность достижения целей обучающегося и качество усвоения языка оцениваются с точки зрения и в соответствии с достигнутым уровнем владения языком, что может существенно облегчить процедуру оценки уровня владения языком;

- данная оценка учитывает знания и опыт обучающегося, выходящие за пределы учебной программы, что дает возможность получить более полную информацию о развитии коммуникативной компетенции;

- общая система оценки владения языком существенно облегчит сопоставление целей, уровней владения, учебных материалов, тестов и результатов, достигаемых в различных ситуациях с использованием разных технологий обучения/изучения языка;

- система уровней и ее категории, позволяющие определить специфику задач для достижения конкретных целей, поможет экзаменаторам оценить уровень владения учащимися языком и степень соответствия их фактического знания языка стандарту (требованиям), принятому для определенных условий изучения языка (это даст возможность наметить ближайшую и более отдаленную перспективу в области эффективного овладения обучающимися языком и их личностного развития);

- система уровней и оценок владения языком позволит скоординировать содержание обучения в различных образовательных системах и учреждениях, в которых преподаются и изучаются языки.

Для определения содержания каждого уровня (программы), в соответствии с принятым документом, устанавливается тот набор компетенций (элементов), который необходим для участия в процессе иноязычной профессиональной коммуникации в рамках решения определенных задач.

В рамках Совета Европы VOLL (профессионально ориентированное обучение) характеризовалось как звено в системе непрерывного образования в период между окончанием школы и началом профессиональной деятельности индивида.

При выполнении будущими специалистами предъявленных к ним требований, заложенных в учебных программах, закономерно возникает вопрос о сертификации обучаемых или определении уровней сформиро-

ванности иноязычной коммуникативной компетенции [2, 3]. Сложность данной проблемы обусловлена тем, что ко времени проведения первых симпозиумов и рабочих семинаров (1989–1993 гг.) в рамках Совета по культурному сотрудничеству при Совете Европы, где главное место по праву занял профессиональный сектор, созданный в 1989 году Институтом всеобщего высшего образования, не было выработано единой точки зрения на критерии определения уровней владения иностранным языком и, в частности, применительно к VOLL. Сложность заключается также и в том, что в разных сферах профессионального применения иностранного языка требуется различная степень готовности коммуникантов вступать в контакт с иноязычным собеседником.

Эффективную подготовку специалистов со знанием иностранного языка разумно осуществлять, прежде всего, на функциональном уровне с учетом конкретной специальности.

Для эффективного участия в процессе коммуникации не все изучающие иностранный язык хотят или нуждаются в приобретении всех компетенций для общения на языке, не являющемся для них родным. Некоторые, например, не нуждаются в письменной речи. Других интересует исключительно понимание письменных текстов. Выбор вариантов речевой деятельности, стратегий, задач в качестве средства к достижению цели решается самим обучающимся в каждом конкретном случае. Осуществление речевых действий предполагает определенный уровень сформированности коммуникативной компетенции.

Необходимо отметить, что при установлении шкалы профессиональных уровней овладения иностранным языком были приняты во внимание следующие положения.

1. В связи с применением современных технологий во всех сферах промышленности и торговли должны быть удовлетворены широкие профессиональные потребности специалистов, что делает необходимым приобщение их к базовому изучению иностранного языка. При этом профессиональное иноязычное обучение обогащается языковым содержанием общего курса иностранного языка.

2. Вследствие социальной обусловленности языка необходимо выделение общих языковых функций, характерных для специфики конкретной профессии. Важно, что содержание обучения иностранному языку, действенное в рамках одной специальности, может переноситься на другие профессии (бизнес-блок, например).

3. Поскольку изучение иностранного языка – это встреча с новым миром, то она должна быть чем-то большим, чем имитация языковых поведенческих ролей. Ключ к решению этой проблемы усматривается в формировании у коммуникантов социокультурной компетенции.

В Дублине в 1992 году была создана адекватная шкала профессиональных уровней, в разработке которой учитывались следующие факторы.

1. В связи с тем, что декларируемые цели обучения иностранному языку рассматриваются в качестве инструментов воздействия на практику обучения, шкала уровней выступает в качестве запланированного результата учебной деятельности.

2. Конкретизация целей профессионально ориентированного обучения осуществляется по параметрам, которые предусматривают поведенческие навыки и умения обучаемого и фиксируют степень достижения конечных требований к овладению иностранным языком.

3. Полнота изложения требований к уровням обученности иностранным языкам для овладения специальностью базируется на соотношении уровней языковой способности индивида с видами речевой деятельности.

Поскольку этапы для начинающих, как правило, состоят из более многочисленного студенческого корпуса, то наиболее популярны и, следовательно, конкретизированы были три уровня: самый низкий – уровень «выживания», второй – «допороговый» и третий – «пороговый» уровень.

Представленная шкала служит основой для прагматических решений, теоретического осмысления и использования в практике профессионально ориентированного обучения иностранным языкам.

Однако созданная шкала профессиональных уровней, в которой не были практически разработаны «продвинутые» уровни, вскоре перестала удовлетворять требованиям современной Европы – Европы без границ. Значительно расширяются сферы межнационального сотрудничества, которое требует обратить особое внимание на проблемы, связанные с углубленным изучением профессионально ориентированного курса иностранного языка.

В документе «Современные языки: изучение, обучение, оценка. Общеевропейские компетенции» (ОК) была предпринята попытка дальнейшего развития многоуровневой лингвистической и лингводидактической модели.

Апробация европейских уровней владения языком, проводимая, например, в Российской таможенной академии с 1998 по 2003 года, подтвердила целесообразность использования европейских стандартов в профессиональном образовании специалистов. Результаты проведенного исследования представлены в пятой главе.

Принятие единой системы стандартных уровней не означает, что различные секторы образования в разных странах с разными

педагогическими традициями будут ограничены в выборе способов организации и описания своих систем уровней и модулей. Точные определения уровней и формулировки дескрипторов должны создаваться по мере накопления опыта учебными учреждениями из стран-участниц проекта.

Установление соответствий между уровнями по горизонтали необходимо в тех случаях, когда эквивалентность определяется между целями разных видов. Обучаемый продолжает свое образование в другом учебном заведении или специалист получает работу в другой стране. В данном случае особое внимание уделяется специальному (профессиональному) языку. Именно этот факт до сих пор недостаточно учтен и разработан в российской лингводидактике.

Решению данной проблемы служат положения болонского соглашения, которые предусматривают «создание европейского региона высшего образования в качестве ключевого момента для развития мобильности граждан, их востребованности, глобального развития континента», который включает единую систему академических квалификаций в «болонских» странах, введение системы кредитов и отвечающих кредитам механизмов оценки.

Примером такой системы может служить известная ECTS (European Credit Transfer System) [4]. Она должна способствовать мобильности студентов, для которых желательным считается, по крайней мере, один семестр обучаться вне стен своего вуза, в том числе за границей, при возможности перезачета результатов аттестации по прослушанным дисциплинам. Принцип мобильности должен распространяться не только на студентов, но также и на преподавателей. Все это служит основной цели Болонского процесса – гармонизации национальных систем высшего образования на благо жителей всей Европы.

Для приведения в соответствие национальных и международных стандартов образования необходимо разрешить ряд проблем, препятствующих построению системы непрерывного образования специалистов по иностранному языку. Сегодня уровень владения ИЯ для системы профессионального образования России определен стандартами среднего (специального) и высшего профессионального образования. Задача профессионально ориентированного обучения ИЯ специалистов выявила необходимость более ранней иноязычной профессионализации.

В настоящее время ведутся исследования в профильных классах школ, колледжах и лицеях, призванные скорректировать требования к уровню владения ИЯ в средних учебных заведениях страны, с одной стороны, как переходные, подготовительные к этапу высшего профессионального образования, а с другой – как самостоятельный

профессиональный стандарт владения ИЯ для специалистов со средним образованием. Результаты исследований будут способствовать не только ранней профессионализации специалиста, но и позволят создать целостную систему непрерывного иноязычного обучения в сфере профессиональной коммуникации.

Следует также подчеркнуть разницу в уровне владения ИЯ в рассматриваемой системе стандартизированной вертикали официального иноязычного образования, включающего все ступени: школа – колледж – вуз – послевузовское обучение, являющиеся показателем общекультурного и профессионального уровня специалиста, в уровне владения ИЯ участниками внешнеэкономической деятельности, работающих в совместных предприятиях и инофирмах.

Эти и многие другие проблемы непрерывного иноязычного обучения в сфере профессиональной коммуникации актуализировали решение таких задач, как:

- проектирование многоуровневого содержания профессионально ориентированного иноязычного обучения и разработка средств лингводидактического тестирования, фиксирующего уровень иноязычной профессионализации, структурированный в соответствии с международными (европейскими) стандартами;

- разработка многоуровневого (печатного и электронного) учебно-методического обеспечения, отражающего концепцию учебников и учебных пособий по специальности, развивающего все виды речевой деятельности в сфере профессиональной коммуникации, создающего возможность органичного развития как лингвистических, познавательных, так и профессиональных мотивов.

При этом построение любого профессионально ориентированного курса или программы обучения иностранному языку, включающих анализ потребностей обучаемого, определение целей, задач и содержания обучения, создание учебно-методического комплекса по специальности и выбор методов контроля, фиксирующих степень сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, отражает траекторию движения обучающегося по горизонтали, где определяется эквивалентность уровня владения языком для разных специальностей.

Вертикальное движение в иноязычном образовательном пространстве обеспечивается поступательным развитием профессиональной коммуникативной компетенции, включающей все этапы – от начальной профессиональной подготовки по иностранному языку до этапов последипломного совершенствования, при соблюдении преемственности государственных образовательных и профессиональных стандартов



России, структурированных в соответствии с международными уровнями владения языком.

Положительный опыт структурирования (гармонизации) программ в соответствии с европейскими уровнями владения ИЯ накоплен в научных исследованиях В.В. Сафоновой (Еврошкола) [5], И.И. Халеевой (МГЛУ) [6], Ю.Б. Кузьменковой (ВШЭ) [7], Л.Л. Графовой (РТА) [8], во многих других вузах страны. Особое место занимают исследовательские разработки вузов, которые исторически готовили специалистов для внешне-экономической деятельности – Дипломатическая академия и МГИМО (Н.П. Гераскина, Л.М. Карацева и др.) [9].

Этапом иноязычного профессионального совершенствования в рамках последипломного образования, кроме аспирантуры и программ дополнительного образования, можно считать обучение в университетах Великобритании, США и других стран, где выпускникам предлагается целый спектр возможностей: от популярных программ по экономике и праву до узкоспециализированных технических курсов [10, 11, 12]. Большой популярностью в последнее время пользуется, например, учебный постдипломный курс МВА для соискателей степени магистра дело-вого администрирования.

Таким образом, вертикаль совершенствования иноязычного профессионального мастерства может быть выстроена на основе существующих стандартов, гармонизированных с международными, практически для любой отрасли, области знаний.

В то же время определению эквивалентности требований к уровню владения языком по горизонтали при сопоставлении профессиональных квалификационных характеристик различных профессий способствует, например, изучение таких официальных документов, как «Закон о языке» в бывших союзных республиках, который определяет уровень владения государственным языком для принятия на работу по какой-либо конкретной специальности. Опыт работы ученых-лингвистов и юристов в Прибалтийских странах, например, может быть использован при выявлении характеристики языковой личности специалиста.

Сохранение и дальнейшее развитие свободной, многонациональной, демократической Европы в огромной степени зависит от уровня образования молодежи, ее способности в полную силу участвовать в построении такого общества. Это делает необходимым формирование таких личностных качеств, как независимость мышления, самостоятельность, чувство ответственности перед обществом за свои поступки; осознание своей принадлежности к определенному культурному сообществу и чувство гордости за культурное наследие, способность защитить свои права и интересы и в то же самое время уважительное

отношение к правам и интересам других народов; желание избавиться от предрассудков и нетерпимости к другой культуре, понимание и принятие чужой культуры, способность успешно общаться с ее представителями, избегать возможных конфликтов и уметь разрешать их ненасильственным путем. В условиях современной интеграции европейских государств повышается мобильность их граждан, связанная с поиском работы, учебы или отдыхом. В этой ситуации возрастает роль знания современных языков, изучение которых может продолжаться всю жизнь.

Таким образом, как показывает последнее десятилетие, многоуровневость является одной из самых важных проблем образования. Никто не сомневается в необходимости введения многоуровневого обучения.

За последние двадцать лет предприняты серьезные шаги как на государственном (Закон об образовании в РФ, Федеральная программа «Система языкового образования в России» [13], присоединение к Болонскому процессу, Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [14] и т.п.), так и на методологическом уровне (Примерные программы по иностранным языкам УМО – 1995, 2000 и 2006 гг. [15], а также многочисленные примерные и рабочие программы, создаваемые в конкретных неязыковых вузах). Практика преподавания иностранного языка тоже признает приоритетность многоуровневого обучения.

Однако реализации общепризнанной прогрессивной технологии препятствует, прежде всего, половинчатость организационных решений. Заявленное многоуровневое вариативное обучение не получило отражения (сертификации) в официальных документах. Традиционно государственные дипломы о высшем образовании, на которые ориентированы большинство вузов страны, не предусматривают фиксации о завершении какого-либо конкретного уровня владения языком.

Все это относится к сфере методологических вопросов профессионально ориентированного обучения ИЯ специалистов, которыми также призвана заниматься профессиональная лингводидактика. Преодолению препятствий реализации многоуровневого обучения ИЯ в сфере профессиональной коммуникации способствует лично ориентированное обучение, позволяющее специалисту самому выбирать и строить индивидуальную траекторию продвижения в иноязычном образовательном пространстве.

### Литература

1. Полякова Т.Ю. Диверсификация непрерывной профессиональной подготовки по иностранному языку в инженерном образовании: Монография. М.: МАДИ, 2010. 384 с.

2. Council of Europe, Education & Culture / Project № 12 / «Learning and teaching modern languages for communication. Strasbourg, 1988. 104 p.
3. Council of Europe, Education & Culture. – Objectives for Foreign language learning/ Volume 1 & II: Levels/ Strasbourg, 1987. 78 p
4. Trim J., Richterich R., van Ek. J.A., D.A. Wilkins. Systems Development in Adult Language Learning: A European Unit / Credit System for Modern Language Learning by Adults. Prepared for the Council of Europe. Pergamon Press, 1980. 145 p.
5. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж, 1996. 237 с.
6. Халеева И.И. Концепция высшего лингвистического образования. М.: РАО, 1998. 69 с.
7. Kuzmenkova Julia. A Modular Programme: an attempt at ELT optimization // British Council ESP Russia № 7, 1998. – p. 3–6.
8. Графова Л.Л., Крупченко А.К. Программа курса «Английский язык» для слушателей очного отделения юридического факультета (340 ч). М.: РТА, 1997. 28 с.
9. Карацева Л.М. и др. Иностранный язык российских международных отношений (ИЯРМО) // Межвузовская научно-методическая конференция. М.: МГИМО, 2000. С.60–62.
10. Ardo Zsuzanna. English for Practical Management. Oxford University Press, 1988. 164p.
11. Acklam R. First Certificate Gold. Harlow: Longman, 1996. 191p.
12. Эльман П.А., Тригубова Л.А. Создание краткосрочных курсов иностранных языков для специальных целей // Обучение взрослых иностранным языкам – традиции и перспективы. Международная научно-практическая конференция. Минск, 1999. С.93–96.
13. Федеральная программа «Система языкового образования в России». Проект. М.: РАО, 1999. 69 с.
14. Концепция модернизации российского образования на период до 2010. М., 2003.
15. Программно-методическое обеспечение системы разноуровневой подготовки по иностранным языкам в вузах неязыковых специальностей // Вестник МГЛУ. Вып. 526. Серия «Лингводидактика». М., 2006. С.348.

### **3.10. Принцип оригинальности и аутентичности материалов и видов деятельности**

В рамках этого принципа рассматривается дидактическое проектирование в соответствии с реальными коммуникативными потребностями и на основе применения материалов из аутентичных источников.

При анализе этой проблемы необходимо развести концептуально важные понятия «аутентичные материалы» (или «аутентичная языковая деятельность») и «оригинальные материалы» («оригинальная языковая деятельность»).

В контексте иноязычной подготовки под оригинальными подразумеваются явления и объекты, продуцируемые носителями преподаваемого/изучаемого языка. Оригинальность неразрывно связана с принципиальностью соблюдения норм – как языковых и речевых, так и дискурсивных.

Очевидно, что даже на этом, начальном этапе (этапе определения терминов) мы сталкиваемся с крайней противоречивостью понятия «носитель языка», являющегося внутренним для рассматриваемого концепта оригинальности. Связана эта противоречивость с тем, что для большинства изучаемых в вузах языков характерна этнокультурная дисперсия, приводящая к фактическому отсутствию четких, однозначно определенных норм [1, 2]. Таким образом, в терминах лингводидактики невозможно говорить об однозначном объекте усвоения.

Аутентичностью характеризуются явления и объекты (в т.ч. материалы и аспекты деятельности), типичные для любого пользователя языка (и носителя, и неносителя). В этом случае на первый план выходят типичные языковые девиации, вариации, фонетический, грамматический, синтаксический и другие «шумы», а также виды деятельности, не всегда типичные для среднестатистического носителя языка, но типичные для определенного профессионального сообщества. Аутентичность приобретает все большую актуальность в связи с интернационализацией профессиональной и учебной деятельности студентов/выпускников вузов и расширением числа пользователей общепринятых языков международного профессионального общения (английского, немецкого, французского, испанского). (Подробнее об этих явлениях – см. параграфы 2.1, 3.1, 3.8 и 3.10.).

Таким образом, оригинальные (созданные носителями языка) материалы не всегда аутентичны, т.к. сегодня важно обучать частотным вариациям, особенно при преподавании английского языка. Это признается принципиально важным в современных условиях и должно найти отражение в проектировании содержания и технологии профессиональной иноязычной подготовки в вузе.

## Литература

1. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000. 261 с.
2. Кузнецов А.Н. Межкультурная коммуникация в академической сфере: Практикум по дисциплине «Иностранный язык». М.: ФГОУ ВПО МГАУ им. В.П. Горячкина, 2009. 36 с.

### **3.11. Принцип целостности педагогического процесса**

В настоящее время происходит сокращение влияния институционального (т.е. упорядоченного, организованного и подконтрольного государству) образования на формирование личности члена социума; преобладают стохастические факторы формирования личности. Образование сегодня должно восприниматься как инструмент, как нечто вспомогательное в этом процессе: студенты уже воспринимают систему образования лишь как источник дополнительных знаний. В рамках реализации принципа комплиментарности подготовка по иностранному языку должна давать студенту некоторые дополнительные прикладные знания, то, что не могут дать другие источники информации.

Новая парадигма высшего образования (т.е. не высшее специальное, а высшее общепрофессиональное образование) приводит к необходимости инновационного подхода. Главным образом инновации касаются отбора и организации содержания подготовки. Общепринято, что под содержанием образования понимается содержание триединого целостного процесса образования (становления) личности – усвоения опыта, воспитания и развития [1, с. 28]. С целью обеспечения оптимальных условий для протекания этого процесса, наиболее адекватной подготовки учащихся к выполнению определенных социальных ролей в будущем на основе приобретаемых ими специальностей структура учебного процесса (и содержания образования) должна быть тщательно организована путем отбора соответствующих форм и методов, а также технологии образования.

В результате в системе образования должны произойти не только формальные, но и качественные изменения. Изменится и длительность обучения, и содержание образования, и, собственно, подход к осуществлению высшего профессионального образования как таковому. Акцент в обучении смещается от узкой специализации в сочетании с обилием энциклопедических и во многом неаппликативных теоретических знаний в сторону формирования практико-ориентированных знаний и умений.

Фактически перед системой профессиональной иноязычной подготовки стоит задача оптимизации содержания подготовки по иностранным языкам в неязыковом вузе с учетом компетентностного подхода [2, с. 113-126; 5]. При массовом переходе на двухуровневую систему высшего образования необходимо избежать снижения качества подготовки. В этой связи необходимо заметить, что суть перехода от системы образования «специалист-аспирант» к системе «бакалавр-магистр-докторант» не в том, чтобы попытаться уместить в учебный план четырехгодичного обучения объем учебных дисциплин, рассчитанный (в настоящее время) на пять лет. Скорее, следует оставить в учебном плане бакалавриата то, без чего профессиональная подготовка не может выполнять свою основную функцию. Акцент должен быть смещен с главенствующей сегодня идеи нравственно-эстетического воспитания студента средствами языковой подготовки к внесению вклада в формирование личности профессионала. Это не только повысит эффективность обучения языку, но и повысит уровень мотивированности студентов на учебную деятельность.

Изменение подхода к организации подготовки бакалавров потребует (особенно на начальном этапе внедрения новой системы) больших затрат сил методистов, преподавателей специальных дисциплин и студентов. Но при осуществлении подобного подхода может быть получен значительный положительный эффект за счет реализации принципов самостоятельности, активности и практической направленности обучения.

Для подготовки к реализации данной идеи рекомендуется создать рабочую группу в следующем составе: специалисты кафедры иностранных языков (для обеспечения лингводидактической составляющей), учебного отдела вуза (для более органичного включения широкой языковой подготовки в учебный процесс вуза), международного отдела (для координации международной мобильности), а также преподаватели общеобразовательных и специальных кафедр (для использования потенциала межпредметных связей). Деятельность рабочей группы должна включать детальную проработку аспектов проекта и соответствующей учебно-программной документации, обеспечение оборудованием и учебными пособиями, организацию и проведение «пилотного обучения», а также распространение опыта реализации проекта среди других преподавателей кафедры иностранных языков (в том числе в рамках кафедральных программ повышения квалификации).

## ПРИМЕР СХЕМЫ КОМПЛЕКСНОЙ ПОДГОТОВКИ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ



В том, что касается организации учебного процесса, то программа может состоять из пяти уровневых блоков общеязыковой подготовки (в соответствии с общеевропейскими уровнями: A1, A2, B1, B2 и C1), а также компонентов языка для профессиональных и академических целей (LSP, LAP) и курса «Основы межкультурной коммуникации».

Для обеспечения учебного процесса по данной модели предлагается следующий перечень мер:

- деятельность рабочей группы по разработке учебно-программной документации;

- обеспечение комплектами мультимедиа оборудования для аудиторий, компьютерами, лингафонными кабинетами, комплектами учебных пособий (преимущественно зарубежные издания);

- повышение языковой и методической квалификации преподавателей на базе данного вуза, а также ведущих учебно-научных организаций и в специализированных учреждениях повышения квалификации [6];

- постепенное расширение штата ППС и УВП пропорционально росту учебной нагрузки по кафедре в соответствии с расширением сетки часов и увеличением объема учебно-методической нагрузки;

- повышение мотивированности членов ППС, в т.ч. за счет повышения размера оплаты труда и/или нематериального стимулирования (включая сокращение объема учебной нагрузки, создание творческой рабочей среды, развитие научно-методических проектов и пр.) [7].

Особое значение будет иметь создание «языковой среды» вуза (см. концептуальную «Схему комплексной подготовки по иностранным языкам»). Проблема создания языковой среды учебного заведения, решение которой довольно подробно представлено в ряде работ по лингводидактике для уровня среднего образования [8, 9], все еще недостаточно исследована применительно к вузу. Среди соответствующих мероприятий можно особо выделить следующие: проведение конференций СНО (в рамках которых студенты будут представлять и обсуждать доклады на иностранных языках), организация посещения специализированных профессиональных выставок (с участием зарубежных компаний), создание «дебат-клуба», развитие программ дополнительной языковой подготовки (в т.ч. «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»), профессионально ориентированные и культурологически ориентированные лингвистические конкурсы, зарубежные стажировки. Большое значение может иметь проведение спецкурсов.

Итак, при отборе содержания подготовки по иностранным языкам необходимо учитывать особенности личности наших студентов, а также требования, которые предъявляются к современному языковому образованию в бакалавриате.



## Литература

1. *Леднев В.С.* Содержание образования. М.: Высш. шк., 1989. 360 с.
2. *Кива А.А., Косырев В.П., Кузнецов А.Н.* Дидактическое проектирование на основе компетентностного подхода: Монография. М.: АПО, ИСОМ, 2005. 144 с.
3. <http://www.bologna.spbu.ru>
4. Glossary on Bologna Process: English-German-Russian. HRK, Bonn, 2006. 196 p.
5. *Кузнецов А.Н.* Компетентностный подход к проектированию содержания профессиональной подготовки при многоуровневом обучении иностранным языкам в неязыковом вузе // Компетентностный подход как основа совершенствования методики обучения иностранному языку: проблемы и перспективы // Вестник Моск. гос. лингвист. ун-та. Вып. 546. Серия «Лингводидактика». М.: Рема, 2008. С. 59-70.
6. *Крупченко А.К.* Введение в профессиональную лингводидактику: Монография. М.: МФТИ, 2005. 310 с.
7. *Кузнецов А.Н.* Управление персоналом кафедры иностранных языков технического вуза // Организационные, экономические и социальные проблемы управления высшим учебным заведением: Сб. статей межд. научно-практической конф. Пенза: ПГПУ, 2004. С. 66-73.
8. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А.А. Миролубова. Обнинск: Титул, 2010. 464 с.
9. *Буланкина Н.Е.* Языковое и образовательное пространство: проблемы, поиски, решения: Монография. Новосибирск: НИПКиПРО, 1999. 210с.

### 3.12. Принцип интерактивности

Для того чтобы определить роль интерактивности в процессе профессионально ориентированного обучения ИЯ необходимо обратиться к понятию «интеракции» как важного аспекта в общении, который образует основу для коммуникации.

Обучение речевому общению на иностранном языке предполагает обучение трем его аспектам: коммуникативному, интеракционному и перцептивному. Невладение одним из аспектов общения нарушает процесс общения в целом. Исследование процесса непрерывного иноязычного обучения в сфере профессиональной коммуникации показывает, что одна из серьезных причин неудач в обучении речевому общению заключается в недооценке интеракционного аспекта общения. Некоторые методисты говорят даже об интеракционной компетенции.

К интеракционному аспекту общения, по мнению Т.Н. Астафуровой [1], относятся: психологическая атмосфера, «коммуникативные сети» (диады, триады, маленькие группы и др.), роли и ролевые предп-

сания (кто говорит, когда, как часто и т.д.), правила общения: культура и техника общения (как начинать общение, как поддержать его, как изменить тему общения и др.), вербальные и невербальные средства (использование «пустых фраз», заполнителей пауз, коммуникативных стереотипов, жестов, мимики и др.).

Интерактивный аспект профессионально ориентированного иноязычного обучения рассматривает процесс взаимодействия обучающегося и преподавателя: от постановки задач на основе анализа потребностей до оценки результатов обучения, которые фиксируют уровень сформированности не только лингвистических навыков, но и профессиональных качеств специалиста. При этом выявляется профессиональная компетентность преподавателя – специалиста [2-4].

Обучение языку специальности невозможно осуществить без соблюдения принципа интерактивности, которая здесь понимается как взаимодействие всех участников процесса профессионально ориентированного иноязычного обучения: преподавателя – обучающегося – специалиста данной конкретной области знаний. Причем их плодотворное взаимодействие помогает как лингвисту избежать казусов в переводе и понимании текстов по специальности различных жанров, так и специалисту получить точную и правильную информацию, искажение которой может повлечь за собой непредвиденные проблемы.

Учебный процесс учитывает индивидуальные потребности и интересы обучающегося. При этом студент выступает как полноправный участник процесса обучения, построенного на принципах сознательного партнерства и взаимодействия с преподавателем, что непосредственно связано с развитием самостоятельности студента, его автономии, творческой активности и личной ответственности за результаты обучения.

### Литература

1. *Астафурова Т.Н.* Стратегия коммуникативного поведения в профессионально значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактический аспекты): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1997. 41 с.

2. *Серова Т.С.* Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально ориентированному иноязычному чтению в языковом вузе. Свердловск, 1988. 226 с.

3. Теоретическое обоснование и рекомендации по разработке модели специалиста // Научная организация учебного процесса в высшей школе. Ч. 3. Кишинев, 1978. 111 с.

4. *Крупченко А.К.* Профессиональная компетенция преподавателя иностранного языка для специальных целей // Сборник материалов международной научно-практической конференции «Учитель-учебник-ученик». М.: МГУ, 2005. С. 299–306.

### 3.13. Принципы селективности и элективности

В отличие от других разделов данной книги, принципы селективности и элективности мы будем рассматривать совместно, так как они оба связаны с проблемой выбора. При этом выбор совершается разными субъектами образовательного процесса: *селективность* является прерогативой преподавателей, методистов, исследователей и других специалистов в области проектирования содержания иноязычной подготовки; а *элективность* в значительной степени относится к описанию деятельности обучающихся.

Несмотря на необходимость удовлетворения разнообразных образовательных потребностей населения, обучение иностранным языкам не может и не должно строиться по типу «шведского стола» знаний, обеспечивая сиюминутные культурные запросы человека. Обучение должно быть системным и закладывать основы самостоятельности обучающегося в изучении языка и пользовании им. Это предполагает личностный уровень развития человека.

Реализация принципов коммуникативно-профессиональной направленности предполагает, что вся система характеристик, включенных в содержание обучения иностранному языку в неязыковом вузе, представляет собой целенаправленно отобранные компоненты, призванные обеспечить целостное функционирование профессионального общения на иностранном языке в повседневно-бытовой, культурологической, общественно-политической и профессиональной сферах деятельности специалистов. Это положение позволило выделить новый специфический принцип профессионально ориентированного обучения ИЯ – принцип селективности, который занимает одно из центральных мест среди специфических закономерностей профессиональной лингводидактики. Основным смысл его заключается в том, что в процессе обучения иностранному языку (будущих) специалистов содержанием обучения становится не иностранный язык вообще или изучение его с нуля, что нередко происходит даже в тех случаях, когда язык уже изучался 9–10 лет в школе, а все методы, аспекты и компоненты профессионально ориентированного иноязычного обучения подвергаются тщательному отбору (*селекции*), направленному на достижение цели обучения – формированию иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции языковой личности специалиста.

Принцип *селективности* способствует преодолению таких недостатков, как хаотичное и бессистемное применение языкового, грамматического и учебно-методического материала. В стремлении использовать оригинальный материал по специальности недостаточно учитывается

уровень владения языком. Разрешить данную проблему возможно при наличии точных дескрипторов иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции для каждого уровня, гармонизированного с международными стандартами.

В основу отбора методов и форм положен проблемно-коммуникативный подход на базе профессионального контекста, который в совокупности с когнитивным личностно-деятельностным подходом должен быть направлен на формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции специалиста.

Принцип целенаправленного отбора лингвистического материала реализуется путем сопоставления и анализа речевого и языкового материала смежных этапов обучения. Отобранный материал затем систематизируется в соответствии со спецификой его функционирования в профессиональной речи.

При отборе лексического минимума, например, необходима объективизация общеупотребительной лексики, специальной лексики и терминов.

Что касается грамматики, то студенты должны полностью овладеть активным и пассивным грамматическим минимумом к началу обучения на продвинутом этапе подготовки по иностранному языку. На этом этапе обучения отбираются и совершенствуются продуктивные и рецептивные грамматические навыки на материале более узких профессионально значимых тем, ситуаций общения и текстов.

Отбираемые страноведческие знания призваны создавать необходимый фон, на котором реализуется речевое, в том числе профессиональное, поведение, в процессе которого функционируют как вербальные, так и невербальные формы общения, присущие данной культуре.

Разработанный компонентный состав иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции и система рассматриваемых принципов являются критериями отбора комплекса подходов, методов, форм и средств профессионально ориентированного обучения иностранному языку в системе непрерывного профессионального образования.

Таким образом, принцип селективности можно рассматривать в качестве критерия методической целесообразности отбора конкретного специального (профессионального) материала, отвечающего требованиям функциональности в обучении иностранным языкам специалистов.

В современных условиях, когда требуется, чтобы знания в учебных заведениях давались комплексно, интегрированно, для решения конкретных жизненных и профессиональных проблем необходимо вырабатывать навыки селективности, позволяющие из всего многообразия проблем, задач, ситуаций, форм и методов профессионального образо-

вания отобрать оптимальные для построения индивидуальной траектории продвижения личности специалиста в иноязычном образовательном пространстве [1, 2].

Суть принципа *элективности* заключается в том, что учащимся предоставляется определенная свобода в выборе содержания, форм и приемов, сроков, времени и места обучения, что подтверждает ориентированность на потребности обучающихся.

Перспективным в настоящее время является создание на рынке языковых услуг программ курсов иностранных языков различной продолжительности, рассчитанных на разнообразие языковых потребностей и учитывающих различные уровни языковой подготовки потенциальных слушателей, представителей различных профессий.

Таким образом, положенная в основу построения преемственных образовательных программ по иностранным языкам в системе непрерывного профессионального образования личностно ориентированная парадигма современного образования превращает иноязычное обучение специалистов в «вариантную, открытую для оперативных изменений и обоснованных инноваций, дифференцированную сферу», в которой личность «сознательно и самостоятельно выбирает индивидуальную образовательную траекторию», позволяющую с учетом своих индивидуальных способностей и возможностей достигнуть определенного профессионального уровня, способствующего личностному и профессиональному росту [1; 2; 3, с. 57].

Целесообразно заметить, что реализацию принципа элективности, в частности, будет обеспечивать создание условий формирования учебной автономии студентов. Приобретая умения в области принятия профессионально и личностно значимого решения (в данном случае имеется в виду выбор программ, модулей и пр.), студент совершенствуется в области ряда социально-профессиональных компетентностей, в т.ч. компетенции самосовершенствования. (Подробнее о развитии социально-профессионально-учебных компетентностей – см. параграф 2.1.)

### Литература

1. *Крупченко А.К.* Введение в профессиональную лингводидактику: Монография. М.: МФТИ, 2005. 310 с.
2. *Крупченко А.К.* Становление профессиональной лингводидактики как теоретико-методологическая проблема в профессиональном образовании: Дис. ... д-ра пед. наук. М.: АПКИППРО, 2007. 480 с.
3. *Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века М.: Интер-Диалект, 1997. 697 с.

### **3.14. Принцип взаимосвязанного развития речевых умений**

Идеальный учебный процесс должен обеспечивать взаимосвязанное обучение всем видам речевых умений. Развитие коммуникативной компетенции в аудировании, говорении, чтении и письменной речи находится в прямой зависимости от содержания обучения видам речевой деятельности и системы упражнений для развития умений и навыков.

Научное обоснование этой концепции должно осуществляться с позиций системного подхода [1]. В этой связи большое внимание должно уделяться теоретическим и практическим вопросам коммуникативно-деятельностного обучения аспектам языка (фонетика, грамматика, лексика, стилистика, синтаксис) и формированию коммуникативной компетенции в разных видах речевой деятельности (аудирование, письмо, говорение, чтение, перевод).

Задачами, которые позволяет решить эта методика, являются, например, следующие: формирование навыков перевода, чтения с использованием основных видов речевой деятельности (говорения, аудирования и письма); формирование самостоятельной, индивидуальной, парной и групповой работы, развитие общеучебных умений, общей и полиэтнической культуры; развитие познавательных процессов – произвольное внимание, логическая память, аналитическое мышление; подготовка учащихся к участию в межкультурном общении в устной и письменной форме.

Успешность формирования коммуникативной компетенции в аудировании обеспечивается соблюдением следующих требований [2]:

- строгого отбора текстов для аудирования, степени трудности аудиотекста, его соответствия интересам, речевому и жизненному опыту учащихся, познавательной и коммуникативной ценности, информативности текста; правильной организации презентации аудиотекста (до прослушивания текста снимаются лексико-грамматические трудности, процесс слушания предваряется коммуникативным заданием, используются различные виды опор и различные источники информации и разные форматы репрезентации);
- типа используемых упражнений, которые непременно должны иметь коммуникативную направленность и включать коммуникативную задачу-установку, упражнение для снятия лексико-грамматических трудностей и контроль восприятия; формы контроля должны быть адекватны поставленной коммуникативной задаче и виду аудирования.

Формирование коммуникативной компетенции в говорении будет успешным, если:

- содержанием обучения устной речи является учебный материал, обеспечивающий формирование всех компонентов коммуникативной компетенции: лингвистической, социолингвистической, дискурсивной, социокультурной, социальной и стратегической компетенции; обучение говорению проводится в ходе выполнения подготовительных языковых и речевых упражнений, которые формируют языковую и речевую компетенции, а также коммуникативных заданий.

Формирование коммуникативной компетенции в чтении будет успешным, если средства обучения будут включать:

- тексты для обучения разным видам чтения (просмотровое, поисковое, ознакомительное, изучающее);
- разные виды и жанры текстов, отобранные с учетом объема, логико-композиционной структуры, сложности языкового материала, коммуникативной и тематической полноты;
- текстотеку, ориентированную на практические цели обучения (вербальные и невербальные, знаковые вербальные и невербальные, невербальные и незнаковые, печатные и звучащие тексты и информация); целесообразную систему упражнений, включающую предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания.

Успешность формирования коммуникативной компетенции в письменной речи зависит от:

- содержания обучению письму на начальном этапе, который должен включать учебный материал для обучения графике, орфографии, записи и письменной речи как виду деятельности;
- системы упражнений, неотъемлемыми компонентами которой должны быть предваряющее письмо, коммуникативное задание-установка и коммуникативное задание к собственно-письменной речи, для которой заданы адресат, тема и речевые клише.

Таким образом, достигается эффективное взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности в контексте коммуникативно-деятельностного подхода. В соответствии с вышесказанным может быть предложен комплекс упражнений для взаимосвязанного формирования профессиональных иноязычных речевых умений [3].

**Задание 1.** Вам предоставлена возможность познакомиться с типичным диалогом инженеров (менеджеров, специалистов-эксплуатационщиков, таможенников и т.д.), обсуждающих необходимость разработки бизнес-плана (закупки нового оборудования и т.п.)<sup>1</sup>.

Объясните Вашим коллегам причины использования тех или иных речевых образцов [подчеркнутых в тексте], а также поведение партнеров в данной коммуникативной ситуации. Ожидаемый объем вашего высказывания на иностранном языке – 50–100 слов<sup>2</sup>.

**Задание 2.** Вам предлагается (совместно с Вашим коллегой) подготовить сообщение в форме диалога, в котором раскрывалась бы тема «Переговоры о проведении испытаний образца техники». Рекомендуем вам воспользоваться списком типичных речевых клише, приведенным ниже, а также дополнительными материалами по данной тематике и, если необходимо, получить консультацию преподавателей специальных дисциплин нашего университета. Ожидаемый объем вашего диалога на иностранном языке – 10–15 реплик по 10–12 слов.

**Задание 3.** Мы просим Вас представить нам Вашу компанию (подготовить презентацию), занимающуюся продажами сельскохозяйственной техники на российском рынке и желающую выйти со своей продукцией на рынки США. (Ваш доклад будет особенно интересен слушателям, если вы подготовите наглядные пособия по данной теме.)

Основная терминология и речевые образцы, необходимые Вам для работы, приведены ниже. Кроме того, мы предлагаем вам воспользоваться разработанным нами «Планом презентации». Предполагаемый объем вашего доклада на иностранном языке – 150–200 слов.

**Задание 4.** Изучите рисунок, на котором показаны основные направления профессиональной деятельности специалистов Вашего профиля. Обсудите в парах, затем в мини-группах по 4-6 человек, Ваши перспективы на рынке труда России и за рубежом, а также наиболее перспективные должности, которые вы могли бы занять после окончания нашего университета<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Здесь можно рекомендовать две формы представления диалога (в зависимости от уровня развития аудиальных умений студентов): письменный текст объемом 300-500 печатных знаков или аудиотекст объемом звучания 3-4 мин.

<sup>2</sup> Как вариант для студентов, менее подготовленных в языковом плане, можно предложить им высказать свое мнение на русском языке; при этом ожидаемый объем высказывания – 100-150 слов.

<sup>3</sup> Данное задание может быть использовано для подготовки студентов к деловой игре по теме «Трудоустройство».



Если Вы можете привести интересные примеры из Вашей жизни или рассказать о работе Ваших знакомых, коллеги особенно высоко оценят Ваше высказывание.

Мы предлагаем Вам (в качестве опоры) список речевых образцов и наименований направлений деятельности и должностей, которые мы рекомендуем использовать в Ваших высказываниях.

Предполагаемый объем высказывания – не менее 50–100 слов.

**Задание 5.** Заполните автобиографию (резюме) в соответствии с образцом (детальным вариантом), приведенным ниже. Примите участие в «интервью» с работодателем – представителем австралийской ассоциации производителей комбайновой техники (в качестве интервьюируемого и интервьюера). Предлагаем вам воспользоваться составленным нами «Планом проведения интервью».

**Задание 6.** Выскажите свое мнение по приведенным ниже проблемам, связанным с предстоящей Вам профессиональной деятельностью.

Ваши коллеги могут придерживаться другого мнения, поэтому постарайтесь сделать ваше выступление продуманным, взвешенным и аргументированным.

Речевые образцы, приведенные ниже, помогут Вам: они послужат опорой для построения высказывания по теме.

Предполагаемый объем высказывания – не менее 150 слов.

С помощью таких заданий преподаватель способствует развитию личности – человека и профессионала, способного к логическому мышлению и адекватному оформлению своих мыслей, что соответствует, в том числе, и концепции вузовского образования.

### Литература

1. *Зимняя И.А.* Лингвопсихология речевой деятельности. М.-Воронеж: НПО МОДЭК, 2001

2. *Джинцанова Е.А.* Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности в начальной школе. М., 2006. 143 с.

3. *Кузнецов А.Н.* Программа дисциплины «Иностранный язык» для аграрных вузов // Программно-методическое обеспечение системы разноуровневой подготовки по иностранным языкам в вузах неязыковых специальностей // Вестник МГЛУ. Серия «Лингводидактика». Вып. 526. М., 2006. С. 99-124.

### **3.15. Принцип адекватности учебных материалов**

В связи с изменениями в сфере перцепции текста современной молодежью – фактически завершенным переходом к работе с мультимедийными носителями информации и значительно утраченными навыками взаимодействия с печатным текстом, характерными сегодня для старшего юношеского возраста - возрастает актуальность исследования и разработки специальных мер, которые были бы направлены на повышение эффективности учебно-воспитательного воздействия на студентов вузов. Осуществление высокоэффективного учебного процесса в вузе невозможно без разработки учебных пособий, отвечающих особенностям контингента учащихся. Создание, научно обоснованное применение и верификация пособий являются важными составляющими проектирования процесса профессиональной подготовки.

К настоящему времени достаточно разработана общая теория учебника: даны различные определения базовых понятий, проведена типология учебников по различным основаниям, выявлены их функции в процессе передачи знаний, разработаны различные варианты структуры учебных книг, определены показатели и характеристики содержания учебного материала в них и так далее. Разработке аспектов данного научного направления были, в частности, посвящены труды В.П. Беспалько, С.Я. Батышева, Д.Д. Зуева, В.В. Краевского, В.С. Леднева, И.Я. Лернера, Е.И. Перовского, Н.М. Розенберга и других авторов. В основе проводимых исследований лежал комплекс теорий, в том числе теории усвоения учебной информации (отражена в работах Д.Н. Богоявленского, П.Я. Гальперина, И.А. Зимней, Л.Н. Ланды, А.А. Леонтьева, А.Н. Леонтьева, Н.Ф. Талызиной и др.), содержания образования (труды В.В. Краевского, В.С. Леднева, И.Я. Лернера и др.) и ряд других научных направлений, релевантных данной проблематике [1].

Однако до сих пор не было найдено решение целого ряда основных логографических вопросов применительно к современному вузовскому учебному пособию. В частности, до настоящего времени фактически оставались научно неразработанными принципы отбора лексики, а также соответствующие этим принципам требования к оформлению учебной книги. Авторы теории учебника (и исследователи в смежных областях) устранились от решения данных вопросов, рассматривая их как исключительно филологические и не имеющие прямого отношения к профессиональной педагогике. Такой подход нельзя считать верным, и в данной связи рекомендуется обратиться к научному потенциалу логографии.

Под «логографией» подразумевается теория оформления письменного текста – эффективного представления устного (в том числе интракогнитивного) текста с помощью специально отбираемых лексических средств, таких как стилистические выделения, применение тропов, контекстуальная четкость подбора лексем и прочее.

По мнению исследователей, в основе отбора лексики для учебника должны лежать логографические принципы, сформулированные нами с учетом ранее проведенных исследований по теории учебных пособий и прошедшие научную апробацию в нашей вузовской практике. Среди этих принципов особое внимание следует уделить следующим трем:

- детерминация отбора структурой объекта изучения (учебного предмета), структурой того языка, на котором написано пособие, а также основными направлениями развития общей и профессиональной педагогики;

- типичности, репрезентативности и валидности языкового (лексического) материала в отношении вокабуляра данной профессиональной области;

- возможная полнота информации - развитие не только специального, но и общеобразовательного и общепрофессионального вокабуляра студентов.

В контексте реализации последнего из перечисленных принципов важно учитывать, что учебная книга по любой дисциплине в определенной степени влияет, кроме прочего, на формирование общей лингвистической компетентности: построение дидактических текстов вносит вклад в подсознательную или сознательную интериоризацию и последующее использование студентами логических ходов и лексических образцов, представленных в учебнике. Каким образом реализуется общеформирующая (развивающая) функция учебного пособия?

Верификация отбора лексических средств проводится на основе логографических требований к учебнику для вузов, сформулированных на основе приведенных выше принципов. Опыт работы над учебными пособиями свидетельствует, что наиболее значимыми можно считать нижеприведенные:

- сочетание высокой информативности и научности текстового материала с ограничением степени абстрактности (то есть отвлеченности, смысловой размытости, софистичности) лексем;

- аттрактивность информации для реципиента определенного возраста (в том числе мотивирующий потенциал текста, его стилистическая современность и потенциал для удерживания внимания читателя);

– качество лексического оформления (нормативность и правомерность используемой той или иной лексемы в контексте конкретной профессионально ориентированной учебной области);

– высокая степень осознания студентами материала, которая гарантируется когнитивной доступностью лексических средств, то есть соответствием дидактической информации уровню развития учащегося;

– высокая степень автоматизации усвоения информации – интериоризация материала в значительной степени облегчена, если лексема знакома по предыдущему этапу обучения (или легко раскрываема по принципам дедукции или индукции) и, следовательно, не представляет трудности для конкретного контингента учащихся;

– иллюстративность – способность лексического материала вызывать наглядные ассоциации, что в значительной степени облегчает осознание и запоминание фрагмента учебной информации;

– выверенность массивов информации в соответствии с мнемическими возможностями студентов (уровнем развития способности студентов запоминать информацию);

– логичность отбора лексем для изложения содержания темы (раздела, предмета) – стройность системы построения учебного материала в пособии (наращивание трудности, преемственности элементов, раскрытие значений через подчиненные элементы и прочее).

Авторам учебников рекомендуется учитывать вышеприведенные принципы и требования к логографическому оформлению дидактической книги. Пособия, разработанные на этих научных основах, будут способствовать повышению эффективности учебно-воспитательного процесса в структуре высшего профессионального образования за счет обеспечения более качественного восприятия и, следовательно, усвоения и последующего использования студентами учебной информации.

Важной характеристикой массива, кроме новизны и лексической валидности, является его личностная значимость для обучаемого/учащегося. Чем более выражена эта характеристика, тем меньше психофизиологической энергии идет на преодоление стресса (так как сама эта перегрузка значительно меньше).

В соответствии с вышесказанным мы предлагаем следующий теоретико-формульный аппарат, объединяющий отдельные субъективизированные психологические показатели:

$$\begin{aligned}TK &= T1 + T2 + T3; \\TK &= fK1 (EK, 1/k) + fK2 (Q) + fK3 (D, M); \\P &= \psi K(EK, M, 1/k); \\Q &= \phi K (Li, N);\end{aligned}$$

$$W = \gamma K (P, Q, D_i, 1/V)$$

где  $T_K$  – условная величина, учитывающая время восприятия, осмысления, трансформации и запоминания фрагмента учебной информации;

$T_1$  – условная величина, учитывающая индивидуальные психологические особенности и опыт личности;

$T_2$  – условная величина, учитывающая характер фрагмента учебной информации;

$T_3$  – условная величина, учитывающая особенности организации взаимодействия учащихся и обучающихся;

$f_K, \varphi_K, \psi_K, \gamma_K$  – условные индивидуальные функциональные зависимости;

$E_K$  – условный индивидуальный опыт работы с массивами информации (опыт личности по интериоризации, трансформации и запоминанию массивов информации);

$k$  – коэффициент интеллектуальной мобильности;

$Q$  – совокупный показатель степени новизны материала и количества смысловых единиц во фрагменте;

$D$  – показатель, учитывающий методический подход (дидактическую технологию) реализации обучения;

$M$  – личностный показатель мотивации к обучению;

$L_i$  – степень новизны  $i$ -ого элемента;

$N$  – количество элементов учебной информации, усвоение которых задано как цель обучения на данном этапе;

$P$  – комплексный показатель психолингвистической готовности учащихся к обучению;

$W$  – показатель предполагаемого качества усвоения фрагмента учебной информации;

$V$  – заданный темп (скорость) усвоения учебной информации.

Как видно из теоретико-формульного аппарата, предполагаемое качество усвоения фрагмента учебной информации тесно связано с отношением показателя, учитывающего дидактическую технологию, и заданного темпа усвоения информации. Для достижения качества усвоения материала, заданного целями обучения, мы должны тщательно подбирать оптимальную дидактическую технологию для каждого принятого темпа интериоризации.

С другой стороны, и это непосредственно связано с интенсивными методиками, мы можем задать темп (скорость) усвоения информации. Для поддержания качества учения на предполагаемом профессионально

приемлемом (оптимальном) уровне мы должны задействовать специальные методики активизированного формирования иноязычных знаний, умений и навыков.

### **Литература**

*Кузнецов А.Н.* Совершенствование содержания профессионально ориентированной иноязычной подготовки в агроинженерном вузе: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 250 с.

*Кузнецов А.Н.* Компетентностный потенциал дисциплины (на примере образовательной области «Иностранный язык»). М.: МГАУ, 2014. 150 с.

### **3.16. Принцип сочетания демократического и авторитарного подходов к организации учебного процесса**

Процесс развития личности учащегося включает, в частности, накопление знаний и умений. В свою очередь качество этого накопления в значительной степени зависит от процедуры передачи когнитивного опыта от педагога к обучающемуся. Следовательно, большое внимание должно уделяться характерным элементам дидактических технологий, в том числе и моделям управления педагогическим процессом, некоторые иногда подлежат пересмотру.

Одним из центральных и основополагающих вопросов педагогической аксиологии следует считать следующий: «Какова цель процесса обучения?». Во многих случаях, определенный ответ на данный вопрос позволяет найти эффективное решение дидактических и методических проблем в заданной структуре системы образования.

Анализ требований современного общества и основных постулатов гуманистического подхода дают основание полагать, что существуют два валидных варианта ответа на вопрос о логике дидактического целеполагания.

Первый из возможных ответов - развитие гармоничной личности обучающемуся для прогресса индивида; этот вариант определяет так называемое «онтогенетическое целеполагание». Второй, утверждающий основной целью обучения развитие члена социума, известен как базис «социального» («социально-утилитарного») подхода к целеполаганию. В последнем следует учитывать, что государство и общество являются не суммами индивидов, а особыми структурно-организационными отдельностями, которые характеризуются своими целями, а также обобщенными и частными (специальными) требованиями к своим субъектам.

Онтогенетический подход к проектированию целей подготовки требует, чтобы ведущую роль в процессе учения отводилась учащемуся; содержание и технологии осуществления педагогического процесса отбираются в соответствии его личными прагматическими целями, направленностью, мотивами и т.д.

Во втором случае, когда на первые позиции выводятся социальные требования к конечному уровню квалификации обучаемого, возможно подавление личности для блага общества и, что особенно важно, для пользы самой личности. И здесь считаются допустимыми и дидактически оправданными авторитарные методы обучения, а ведущая роль в процессе обучения безраздельно принадлежит преподавателю.

Основоположником и ведущим теоретиком личностно-прагматического подхода следует считать американского ученого Джона Дьюи; результаты его научных изысканий в значительной степени способствовали внедрению достижений данного подхода в педагогическую практику. Созданная им система ставила задачей воспитание креативного, гибкого и готового к сотрудничеству ученика.

Школа Дьюи, рассматривавшаяся как «мини-общество», призывала к демократии, сотрудничеству, взаимопомощи, гуманизации системы образования, совместному принятию решений и основывалась на общении в ходе совместно значимой деятельности, учитывающей, в основном, интересы и особенности личности конкретного ученика. Такая «педоцентрическая» модель школы нашла поддержку и активно распространилась (хотя бы фрагментарно) во многих странах мира. Это объяснялось тем, что она противопоставлялась традиционной авторитарной модели, ориентированной на содержание образования, а также на «результативную» и «процессуальную» модели.

В этой связи необходимо обратить внимание на необоснованность следующей позиции Дьюи: он рассматривал учебный предмет главным образом как набор фактов и принципов, усваиваемых скорее через усилие, чем интерес, что означало для него полное игнорирование психологии учащегося. По его мнению, обученный таким образом человек не сможет транслировать абстрактные знания в конкретные формы, имеющие отношение к практической жизни. Теоретической основой построения учебного процесса Дьюи ошибочно полагал искусственное противопоставление его логической и психологической сторон. Последние из приведенных представлений ученого противоречат практически получаемым результатам подготовки во многих учреждениях среднего и высшего профессионального образования.

По итогам комплексных исследований нами был сделан вывод о том, что онтогенетический и социально-ориентированный варианты

управления образовательной деятельностью необязательно вступают в противоречие. Напротив, они могут гармонично сочетаться и органично дополнять друг друга при условии создания дидактически-правильных организационных условий протекания триединого процесса обучения, воспитания и развития.

В отдельных случаях обучаемые могут добровольно делегировать значительную часть своей свободы выбора видов деятельности в пределах учебного процесса преподавателю, выступающему в роли ведущего организатора образовательной деятельности, что может быть мотивированно осознанием ими интересов развития своей личности. Возможно два метода организации и стимулирования такого делегирования.

Во-первых, для осознания учащимися необходимости и обоснованности подобного подчинения педагогическому авторитету можно рекомендовать проведение с поступающими на курс разъяснительной беседы, в ходе которой специально подготовленные методисты (преподаватели) раскрывали бы преимущества данного подхода.

Однако с позиции теории деятельности и теории психологии мотивов значительно больший дидактический эффект достигается при использовании другой стратегии - естественной иррадиации квалификации преподавателя на эмоционально-перцептивную и когнитивную сферы личности обучаемых. Следует отметить, что реализация этой метода возможна при обеспечении следующего условия: педагог должен обладать одновременно особыми педагогическими и психологическими способностями и опытом работы с данной группой, обладающей, в свою очередь, определенными характерологическими, психолингвистическими, возрастными и образовательными характеристиками [1].

В течение ряда лет в вузах России нами распространяется идея применения в практике профессиональной подготовки будущих специалистов перспективной дидактической модели, которая получила условное название «модель Солнца» [2, 3].

«Модель Солнца» предполагает добровольное подчинение личности учащегося воли педагога. Ведущим мотивом подобного поведения обучаемых следует считать полное, безграничное доверие квалификации и опыту ведущего преподавателя. От последнего ожидаются такие отбор содержания и организация занятий по предмету, которые позволили бы обеим сторонам педагогического процесса достичь наибольших результатов в оптимально короткие сроки.

Характерным примером применения авторитарного подхода могут служить организационные особенности поэтапного формирования иноязычной компетентности студентов неязыковых вузов.



На первом этапе - этапе коррекционной систематизации лингвистических знаний и умений, полученных учащимися на ранних стадиях овладения иностранным языком, – преобладают авторитарные способы осуществления педагогического процесса («модель Солнца»). На данном этапе ожидается, что учащиеся должны повторять и, по возможности, копировать речевые и когнитивные действия преподавателя, что имеет решающее значение для интериоризации учащимися основ иноязычной логической системы. С этой целью преподавателям рекомендуется несколько подавлять эмоциональную сферу учащегося и делать акцент на развитии его когнитивной сферы. Получаемые результаты позволяют утверждать преимущество данного подхода по сравнению с педоцентрической (активно-личностным и индивидуально-прагматическим) способом организации учебного процесса.

На втором этапе – этапе профессионализации, – как показала практика, должен доминировать гуманистический подход, предполагающий возможно полный учет индивидуальных особенностей личности каждого обучаемого. Предполагается, что учащиеся уже обладают лингвистическим и языково-прагматическим опытом, который достаточен для творческой работы с языковым материалом как под руководством преподавателя, так и самостоятельно.

Однако следует учитывать, что должен быть установлен баланс между применением двух описанных способов управления учебно-познавательной деятельности. И в первом, и во втором случае очевидны преимущества и недостатки, однако и в обоих случаях могут быть получены высокие результаты.

Специалисты отмечают, что в некоторых случаях при активном применении авторитарных методов снижается уровень познавательной активности и мотивированности обучаемых к учебной деятельности. Это дает основания полагать, что необходим дальнейший педагогический поиск и более широкие прикладные исследования данной проблемы.

Таким образом, на основе проведенного анализа теоретического базиса и результатов практического применения предлагаемой нами концепции можно утверждать правомерность рекомендации педагогическим коллективам и отдельным преподавателям внедрять в дидактические системы разных учебных предметов элементы авторитаризма, которые позволят совершенствовать процесс развития личности конкретного обучаемого и целых групп.

### **Литература**

1. *Кузнецов А.Н.* Подготовка специалистов вузов к реализации дополнительной образовательной программы «Переводчик в сфере профессио-

нальной коммуникации»: Программа повышения квалификации преподавателей кафедр иностранных языков вузов неязыковых специальностей. М.: АПКиППРО, 2010. – 24 с.

2. *Кузнецов А.Н.* Ориентация содержания и технологии иноязычной подготовки в техническом вузе на личность студента // Психолого-педагогические и методические проблемы управления качеством языковой подготовки в неязыковом вузе: Вестник МГЛУ (Серия «Лингводидактика»). М.: Моск. гос. лингв. ун-т, РЕМА, 2004. Вып. 497. С. 103-116.

3. *Кузнецов А.Н.* О дидактических моделях, используемых в учебном процессе МГАУ: о целесообразности ревизионизма в педагогике // Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения: Материалы Пятого межвузовского семинара: Сб. статей. М.: МГИМО (У), 2008. С. 264-265.

### **3.17. Учет требований к профессиональной компетентности преподавателя**

Все описанные в главах данной монографии особенности профессиональной лингводидактики должны находить отражение в требованиях, предъявляемых к уровню и составу профессиональной компетентности *преподавателя иностранного языка*, работающего в системе профессионального образования. В соответствии с этим, речь может и должна идти и изменении требований к подготовке преподавателей, оценке их профессиональной деятельности и обеспечения условий труда, которые позволяли бы педагогу эффективно формировать профессиональную иноязычную компетентность студентов.

Особая актуальность и востребованность профессиональной лингводидактики продиктована необходимостью развития методической культуры преподавателей ИЯ в вузах неязыковых специальностей, которая в процессе расширяющегося профессионально ориентированного обучения ИЯ специалистов приобретает, новые характеристики.

Начавшийся в России в конце прошлого столетия «лингвистический бум», символизирующий возросшую потребность в изучении иностранных языков и прежде всего английского языка, повлек за собой избирательный интерес к преподавательскому корпусу, способному удовлетворить разнообразные, в том числе и профессионально ориентированные иноязычные, образовательные потребности обучающихся. Обеспеченность таким корпусом трудно выполнима в рамках существующей системы подготовки преподавателей иностранного языка. И вопрос, как обучать тех, кто обучает иностранному языку будущих юристов, медиков, экономистов, строителей, таможенников и других специалистов, стал актуален как никогда.

Отечественной наукой установлено, что наряду с языковой и психолого-педагогической подготовкой будущего преподавателя ИЯ методическая грамотность, основы которой закладываются в вузе, играет важнейшую, если не ведущую роль. В комплекс методических умений включаются такие виды, как проектировочные, адаптационные, организационные, мотивационные, коммуникативные умения, умения контроля и самоконтроля, познавательные и вспомогательные. Именно эти умения в совокупности и составляют основу, стержень профессиональной методической культуры преподавателя ИЯ.

Однако анализ программ центральных вузов страны, проводящих подготовку преподавателей иностранных языков, показал, что профессионально ориентированный подход к обучению ИЯ не выделен в отдельный раздел программы, хотя курс иностранного языка, как обязательной дисциплины, включен в учебный план всех неязыковых образовательных организаций страны, количество которых значительно превышает количество лингвистических вузов.

Эту позицию подтвердил и анализ проведенных исследований, выявляющий готовность выпускников лингвистических вузов преподавать иностранный язык в неязыковых вузах. Он показал, что менее 5% студентов выпускных курсов планируют работать в образовательных учреждениях нелингвистического профиля.

Таким образом, сложилось противоречие между практически отсутствием подготовки преподавателей иностранного языка для работы в нелингвистических образовательных организациях и значительным количеством преподавателей ИЯ, вовлеченных в процесс обучения языку для профессиональных целей, и вынужденных начинать работать с будущими инженерами, электронщиками или таможенниками по принципу «sink or swim» (утонуть или выплыть), сталкиваясь с проблемами профессионального характера неизвестными лингвисту.

Если раньше преподаватель ИЯ мог дистанцироваться от специфики предмета и концентрировать внимание только на особенностях иностранного языка, оправдывая свою позицию полученным лингвистическим образованием, то сегодня в понятие «профессиональная компетенция» преподавателя ИЯ для профессиональных целей (ЯПЦ) стали включать дополнительно и знания той специальной дисциплины, которая изучается в конкретном учебном заведении.

Отсюда возник вопрос: «Нужна ли специальная (профессиональная) подготовка преподавателям ИЯ?» можно однозначно сказать: «Да!». Исходя из суждения «Practice what you preach» («знай то, что проповедуешь»). Аргументы, выдвигаемые многими исследователями данной проблемы не лишены оснований, так как без базовых знаний о специальном предмете нельзя достичь успеха в изучении ИЯ в сфере

профессиональной коммуникации и, в конечном счете, сформировать иноязычную профессиональную компетенцию (ИПК) у обучающихся, что является целью обучения в неязыковых вузах.

В то же время рядом ученых доказано, что преподаватель ИЯ не должен обязательно иметь специальное образование помимо лингвистического, но он должен знать основы профильной дисциплины вуза, иметь устойчивый интерес к ней и строить свое обучение на принципах профессиональной лингводидактики, акцентируя внимание на междисциплинарности, интерактивности и интегративности.

Чем же отличается преподаватель английского языка, так называемого General English (GE) от English for Professional Purposes (EPP)?

Исследования по выделению общих и отличительных черт у преподавателей специальных и лингвистических групп показали, что функции ЯПЦ преподавателя значительно шире, чем преподавателя общего иностранного языка, что кроется, прежде всего, в самой природе профессионально-ориентированных программ и курсов.

Так, наряду с тем набором навыков, которым должен обладать преподаватель иностранного языка как в лингвистическом, так и в специализированном вузе, в круг проблем, с которыми в первую очередь сталкиваются преподаватели ЯСЦ, необходимо включить следующие:

- а) работа с профессиональными текстами;
- б) определение уровня специализированности содержания учебного материала.
- в) наличие основ специальных профессиональных знаний (профильного образования).

Научные исследования специального дискурса показали, что лингвистические знания, необходимые для понимания специальных текстов, мало отличаются от лингвистических знаний для общих текстов. В специальных текстах структура дискурса может быть более сжата и снабжена большим количеством специальных терминов, но это не усложняет работу для специалистов, которые знакомы со специальностью, а употребляемые термины нередко интернациональны. Работа с такими текстами высоко мотивирована и доказывает, что ИЯ может быть средством получения новых полезных профессиональных знаний. Тексты с этой точки зрения должны отбираться как элементы процесса обучения, так как слишком сложные (трудные) тексты ведут к потере интереса к их изучению. Преподаватель сам должен знать область специальности. В противном случае – их не надо использовать, так как компетенция преподавателя – важная составляющая процесса обучения и определяет выбор текстов. Вот почему преподаватели ЯПЦ часто являются авторами курсов и учебных пособий.

Все это требует привлечения современных педагогических технологий, средств обучения и в том числе расширения компетенции преподавателя, переориентации его сознания на ценности, адекватные характеру творческой (инновационной) педагогической, деятельности.

Актуальная проблема эффективной подготовки преподавателя иностранных языков (ИЯ) технического вуза стала занимать многих ученых и педагогов-практиков.

Были проведены исследования, в ходе которых на основе анализа типичной профессиональной деятельности преподавателя были выделены, например, шесть аспектов профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка нелингвистического вуза:

1) *коммуникативный* – готовность к коммуникации в широком и узком смысле, включая владение родным и иностранным языком (лингвистическая компетентность), готовность к социальному (в т.ч. межличностному) взаимодействию (как аспект социально-профессиональных компетентностей);

2) *когнитивный* – обусловленная уровнем интеллектуального развития, владение базовым тезаурусом и общепрактическими фреймами;

3) *технический* – владение методикой преподавания, а также методами работы с профессионально важной информацией;

4) *лингвострановедческий* – сформированность культурологической картины мира (с акцентом на картинах мира носителей родного и преподаваемого иностранных языков);

5) *профессионально-дискурсивный* – расширение картины мира за счет узкоспециальной осведомленности, подразумевающей владение специальными фреймами;

6) *мотивационный* – мотивированность к педагогической деятельности и самосовершенствованию (в т.ч. развитию всех аспектов профессиональной компетентности).

При этом были выделены проблемы, требующие разрешения для обеспечения оптимального качества работы подобного научного и учебно-методического подразделения; в их числе профессионально-педагогические, организационные и социально-психологические проблемы. В данном контексте предлагалось:

– обогащение кафедр иностранных языков специалистами с техническим образованием (в том числе преподавателей технических кафедр данного вуза) с достаточным уровнем иноязычной подготовки;

– повышение педагогической и лингвистической квалификации на ФПК и/или через систему специализированных семинаров;

– взаимодействие студента - будущего инженера, проходящего подготовку и имеющего уже определенный профессиональный опыт;

– повышение квалификации на базе кафедр технического вуза, осуществляющих специальную подготовку студентов, что позволяет начинающим преподавателям лучше понять содержание специального фреймового материала на иностранном языке, который они используют в лингводидактических целях;

– сотрудничество с преподавателями специальных кафедр;

– привлечение преподавателей ИЯ к работе в качестве переводчиков на международных мероприятиях в технических вузах. Это позволит преподавателям ближе познакомиться не только с набором наиболее частотных профессиональных фреймов (по основным специальностям вуза-работодателя), но и с культурой стран преподаваемого иностранного языка путем непосредственного наблюдения поведения носителей (или частых пользователей) языка и квазипогружения в языковую среду;

– мотивировать преподавателей к активному использованию ресурсов сети Интернет, представляющей собой практически неограниченный профессиональный тезаурус;

– взаимное посещение занятий - как по установленному графику, так и по частной инициативе преподавателей;

– работа «Школы педагогического мастерства», в рамках которой происходит обмен опытом: через посещение занятий, проводимых опытными преподавателями для молодых коллег, и систему выступлений на методических семинарах кафедры ИЯ и других научно-методических подразделений данного вуза;

– эффективное распределение методической работы между членами кафедры;

– привлечение сотрудников кафедры к участию во внутриуниверситетских и межвузовских проектах, экспериментах и коммерческих (хозрасчетных) и государственных программах. Это позволяет повысить профессиональный уровень педагогов и осуществлять их дополнительную мотивацию.

Исходя из этих и ряда других исследований, можно предложить следующие *практические рекомендации по обучению преподавателей иностранного языка для профессиональных целей.*

1. Преподавателю необходимо знать себя, что означает:

- уметь обосновать выбор того или иного метода обучения ИЯ, выявляя нужную теоретическую и практическую базу, соответствующие и наиболее приемлемые типы уроков, системы упражнений и способы контроля;

- выявлять уровень своей профессиональной компетенции, что означает не только владение лингвистической стороной профессионально ориентированного материала, но и его специальной составляющей,

которая позволяет избежать грамматически правильно организованных бессмысленных сочетаний слов, то есть должны знать то, чему учат;

- отбирать, пополнять, адаптировать и создавать новый учебный материал профессионально ориентированного содержания.

2. Преподавателю необходимо знать студентов, что означает:

- уметь проводить анализ потребностей, выявлять уровень владения языком, их проблемы и ошибки, которые позволяют создать (индивидуальную) программу обучения;

- определять область профессиональных интересов обучаемых и их отношение к изучению ИЯ для поддержания мотивации;

3. Преподавателю необходимо знать свое профессиональное сообщество, что означает:

- осуществлять тесное сотрудничество преподавателей ESP и преподавателей специальных дисциплин;

- совершенствоваться на курсах повышения квалификации не только по лингвистическим дисциплинам, но и стажироваться непосредственно на предприятиях по специальности;

- подписаться, читать и по возможности публиковать свои статьи в методических журналах;

- посещать семинары, круглые столы, конференции и курсы по обучению иностранного языка для специальных целей, так как обмен опытом и мнениями дают ответы на многие проблемы профессионально ориентированного обучения.

В отсутствие государственной системы обучения преподавателей ИЯ для специализированных вузов миссию их «профессионального» обучения берут на себя специальные ассоциации и объединения. Так, Национальное общество прикладной лингвистики (НОПриЛ), Ассоциация преподавателей иностранных языков нелингвистических вузов, в рамках которых проходят семинары и круглые столы по актуальным вопросам профессиональной лингводидактики, подчеркивают значение взаимосвязи, взаимозависимости и взаимопомощи лингвистических и специальных кафедр на пути достижения цели формирования профессиональной компетенции специалиста средствами иностранного языка.

Все это говорит о том, что назрела необходимость включения перечисленных и многих других задач, стоящих перед преподавателем ИЯ для профессиональных целей, в отдельный (специальный) курс.

Исследования последних лет в данном контексте получили новый импульс при изучении современной методологии обучения иностранным языкам для профессиональных целей – профессиональной лингводидактики (ПЛД).

Правомерность выбора ПЛД как методологии междисциплинарного иноязычного образования заключается в ее двуединой миссии, направленной как на подготовку современного специалиста, так и на педагога – компетентного преподавателя иностранного языка для профессиональных целей.

При этом, если первая задача – подготовка специалиста, регламентирована ФГОС нового поколения, Законом об образовании и другими документами, то вторая задача – подготовка преподавателя ИЯ для профессиональных целей, готового и способная преподавать ИЯ в образовательных организациях нелингвистического профиля, не рассматривается ни в профессиональном стандарте педагога, ни в других официальных документах, при том, что преподаватели данной категории должны обладать существенными, отличительными от преподавателя, например, общего иностранного языка, компетенциями и компетентностями.

Исследование, проводимое в АПК и ППРО с 2007 года по анализу готовности выпускников лингвистических вузов, а также практикующих преподавателей ИЯ, работающих в качестве преподавателей ИЯ специальности, выявило:

- неспособность преподавателей ИЯ, работающих в технических вузах или других образовательных организациях нелингвистического профиля в большинстве случаев осуществлять междисциплинарную специфику иноязычного образования;

- неготовность выпускников лингвистических вузов работать в вузах нелингвистического профиля, прежде всего из-за недостаточного учета данной специфики в программах вузов;

- отсутствие профессионального стандарта по направлению «Преподаватель ИЯ для образовательных организаций нелингвистического профиля», а также положений ФГОС, регламентирующих требования к компетенциям преподавателей ИЯ вузов нелингвистических специальностей.

Все это определило необходимость целевой подготовки преподавателя иностранного языка для профессиональных целей, которая включает изучение:

- теоретико-методологических основ профессиональной лингводидактики, акцентирующих внимание на системе специфических принципов ПЛД;

- актуализации целей обучения языку специальности в контексте новой языковой политики;

- проектирования междисциплинарного содержания профессионально ориентированного обучения ИЯ;



– отбор форм и методов обучения, максимализирующих иноязычную профессионализацию специалиста. б). Отбор и разработку средств обучения, в том числе учебников, учебных пособий, оборудования, технических средств обучения и т.п., интегрирующих содержание ИЯ и специального предмета;

– формирования профессионально-методической компетентности преподавателя иностранного языка для профессиональных целей.

Выявленные насущные потребности в формировании профессиональной компетенции преподавателя ИЯ, готового работать в нелингвистических вузах побудили к новым исследованиям в рамках профессиональной лингводидактики.

В ходе проводимого в АПК и ППРО исследования Иноземцевой К.М. по формированию профессионально-методической компетентности (ПМК) преподавателя ЯПЦ были выявлены *специфические требования к преподавателю ЯПЦ*, отличные от традиционных требований к преподавателю ИЯ общего профиля, которым он должен соответствовать для эффективной интеграции языка и предметной дисциплины в неязыковом вузе. Вышеупомянутые требования к преподавателю ЯПЦ были объединены в три основные группы: *лингвометодические, междисциплинарные и аксиологические*.

*Аксиологические требования* к преподавателю ЯПЦ в условиях интернационализации образования включают понимание ценностно-смысловых аспектов содержания профессионально-ориентированного иноязычного обучения; знания требований международной профессиональной коммуникации в условиях поликультурного мира; умение воспитывать в обучающихся межкультурную, межэтническую и межконфессиональную толерантность; умение помочь обучающемуся сохранить его национальную идентичность и гражданскую позицию в условиях поликультурности профессионального мира; требования преподавателя к профессиональному саморазвитию.

В ряду *лингвометодических требований* следует выделить знания специальной терминологии, основ жанра и дискурса, характерных для данной профессиональной области; знания основ методологии компетентностного подхода, являющегося критериальным для российского ВПО; знания методологических положений и педагогических технологий ESP, EAP (английский для академических целей - необходимый инструмент развития навыков академической письменной и устной коммуникации), CLIL, профессиональной лингводидактики; умение осуществлять формирующее оценивание знаний языка и профильной дисциплины; знание технологий лингвометодической поддержки, облегчающих интеграцию и усвоение языка и предметной дисциплины, а также

развитие коммуникативных навыков; умение планировать результат учебных действий.

К *междисциплинарным требованиям* можно отнести знания базовых основ профильной дисциплины (полученные как на основе самообразования, так и в результате прослушивания профильных лекций); умения осуществлять все виды межкафедрального взаимодействия; знание образовательных компьютерных технологий (платформа Moodle, blogs, podcasts, quizlets и т.д.) и дидактические возможности использования ИКТ для интегрированного обучения языку и специальности; знания когнитивных аспектов обучения ИЯ и специальности и т.д.

Выделение специфических требований к преподавателю ЯПЦ позволило сформулировать *принципы формирования его профессионально-методической компетентности (ПМК)*, что является одной из приоритетных целей профессиональной лингводидактики.

Таким образом, исходя из анализа вышеперечисленных требований к преподавателю ЯПЦ формирование ПМК должно строиться на основе принципов, многие из которых созвучны методологии ПЛД: интегративности, междисциплинарного сотрудничества, лингвометодической поддержки, профессионализации иноязычного обучения, информатизации, когнитивности, поликультурности, профессионального саморазвития педагога. При этом содержательная структура ПМК преподавателя ЯПЦ, включающая *лингвопрофессиональную, лингвометодическую, междисциплинарную, аксиологическую и поликультурную компетенции* проектировалась на основе выказанных принципов. Это позволило решить еще одну задачу, поставленную ПЛД – разработать *лингвопрофессиональную модель подготовки* преподавателя ЯПЦ к работе на основе предметно-языковой интеграции.

Данная модель обосновывает содержание и структуру профессионально – методической компетентности преподавателя ИЯ, отвечающих дополнительным требованиям к преподавателю ИЯ для профессиональных целей, которые предполагают изучение таких аспектов подготовки преподавателя ЯПЦ как:

– *аксиологический* аспект ПМК преподавателя языка для профессиональных целей (ЯПЦ), раскрывающий ценностную сущность междисциплинарности, и роль преподавателя ЯПЦ в осуществлении языковой политики университета в контексте интернационализации ВПО.

– *лингво-профессиональный* аспект ПМК преподавателя ЯПЦ, включающий владение системой общелингвистических знаний в области ИЯ, с учетом направленности на развитие навыков иноязычной профессиональной коммуникации, владение основами делового общения на ИЯ и иностранным языком для академических целей, направленного на развитие навыков устного и письменного академического дискурса.

– *лингво-методический* аспект ПМК преподавателя ЯПЦ, предусматривающий знание основных отечественных концепций личностно-ориентированного, системно-деятельностного, межкультурного, социокультурного и коммуникативного подходов в иноязычном образовании, а также зарубежных (ESP и CLIL) и отечественных направлений (профессиональная лингводидактика), акцентирующих внимание на междисциплинарности интегрированного обучения ИЯ и специальности. (ПЛД) как методологии профессионально-ориентированного иноязычного обучения и подготовка преподавателя применять наиболее эффективные методы и приемы, характерные для этих подходов. Среди них наиболее эффективными являются: технологии лингво-когнитивной обучающей поддержки, таксономии учебных действий для развития мыслительных навыков обучающихся, шкала дескрипторов Common European Frameworks for Languages (CEFR), формы суммирующего (презентацию, итоговое эссе, защиту проекта, устный экзамен и др.) и формирующего оценивания (подготовка проекта, написание аналитического обзора, портфолио) для диагностики уровня достижений учащихся в рамках интегрированного курса обучения ИЯ и специальности.

– *междисциплинарный* аспект ПМК преподавателя ЯПЦ, как уже было упомянуто выше, базируется на теории междисциплинарных связей в научных исследованиях и в ВПО, раскрывающий многоуровневое междисциплинарное сотрудничество с профильными кафедрами для обеспечения целостной иноязычной профессиональной подготовки специалиста; для информационно-методического обмена лингвистов и предметников, указывающий на эффективность использования, а также умение на основе сотрудничества с преподавателями профильных кафедр разрабатывать авторские междисциплинарные учебные программы, в том числе способствующие развитию учебной автономии обучающихся;

– *поликультурный аспект ПМК преподавателя ЯПЦ, включает:*

- воспитание у обучающихся уважения к родному языку и к ценностям национального культурного и научного наследия, а также способности в условиях интеграции сохранить гражданскую идентичность специалиста;

- новый статус АЯ как *lingua franca* профессиональной и социальной коммуникации и об изменении смысловых акцентов иноязычной подготовки;

Воспитание у обучающихся межкультурную, межэтническую и межконфессиональную толерантность, уважение своеобразия иноязычной культуры и ценностей поликультурного иноязычного социума;

- помощь студентам сориентироваться в возможностях профессионального поликультурного взаимодействия (стажировки, обучение

в летних школах за рубежом, международные студенческие проекты и т.д.).

На основе этой модели, созданной в ходе научно-исследовательской работы в АПКиППРО (Москва) была разработана программа повышения квалификации преподавателей ИЯ неязыковых вузов «Методология междисциплинарного иноязычного образования», включающая модули, являющиеся результатом исследовательской работы ППС и аспирантов кафедры иностранных языков и культуроведения АПКиППРО.

Такая последовательно выстроенная траектория демонстрирует неразрывную связь науки и практики по разработке междисциплинарной методологии иноязычного образования, включающая одновременное обучение ИЯ и специальности. В контексте данной научной идеи предусматривается введение обязательного повышения квалификации для преподавателей ИЯ до начала преподавания в неязыковых вузах (pre-service training), а также разработка профессионального стандарта, устанавливающего компетентные требования к преподавателю ИЯ неязыкового вуза.

Разрабатываемые и реализуемые с 2009 года в АПКиППРО (Москва) программы повышения квалификации преподавателей ИЯ неязыковых вузов: «Введение в профессиональную лингводидактику» (2009), «Основы профессиональной лингводидактики», «Профессиональная лингводидактика – современная методология обучения иностранным языкам в образовательных учреждениях неязыковых специальностей» (2010) «Методология обучения иностранным языкам в контексте модернизации высшего профессионального образования (2010). «Методология обучения иностранным языкам в вузах неязыковых специальностей (2011). Методология обучения иностранным языкам, реализующая требования ФГОС высшего образования (2012), «Методология модернизации иноязычного образования в неязыковом вузе» (2013), «Методология междисциплинарного иноязычного образования в неязыковом вузе» (2014), «Методология междисциплинарного иноязычного образования» (2015) основаны на теории и практике новой отрасли лингводидактики – профессиональной лингводидактики, которая трансформировала научное исследование в инновационную практику программ ПК.

Одна из последних вариантов данных программ «Методология междисциплинарного иноязычного образования», рассматривает вышеуказанные аспекты, формирует МПК компетентность преподавателя ИЯ в вузах неязыковых специальностей, отвечая требованиям современной языковой политики России в контексте интернационализации науки и образования.

В программе рассматриваются методологические проблемы модернизации высшего профессионального образования, раскрывающие актуальные вопросы обучения ИЯ в вузах неязыковых специальностей, направленных на приведение содержания и структуры профессионального образования в соответствие с потребностями рынка труда.

Актуальность программы обусловлена тем, что она позволяет сформировать у слушателей профессиональные компетенции, предусматривающие освоение методологии междисциплинарного содержания иноязычного образования, акцентирующей внимание на интегративности процесса обучения иностранному языку и специальности в неязыковом вузе.

**В результате изучения программы слушатели должны:**

**1) обладать** профессиональными компетенциями, включающими в себя способность:

1) готовить компетентных специалистов различного профиля для вступления в профессионально-деловое общение с представителями других культур;

2) воспитывать у обучающихся уважение к родному языку и к ценностям национального культурного и научного наследия, а также способности в условиях интеграции сохранить гражданскую идентичность специалиста;

3) формировать иноязычную профессиональную коммуникативную компетенцию (ИПКК), характеризующую языковую личность специалиста, готового к международной профессиональной интеграции для решения общечеловеческих гуманитарных задач;

4) готовить современного специалиста, обладающего таким уровнем и качеством иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, которая позволит ему быть мобильным, востребованным и конкурентоспособным в стремительно меняющемся современном мире;

5) организовывать, управлять и реализовывать междисциплинарный процесс преподавания профессионально ориентированного курса иностранного языка в вузах неязыковых специальностей:

6) критически оценить свою педагогическую деятельность, выбрать путь профессионального саморазвития, включиться в осуществление международной исследовательской и академической деятельности, направленной на совершенствование педагогического процесса, а также на повышение статуса российского ВПО

**2) владеть:**

– *системой общелингвистических знаний в области ИЯ с учетом направленности на развитие навыков иноязычной профессиональной коммуникации;*

- основами *делового общения на ИЯ*, необходимого для осуществления устной и письменной деловой коммуникации;
- иностранным языком *для академических целей*, направленного на развитие навыков устного и письменного академического дискурса;
- основами профессиональной лингводидактики как методологией профессионально ориентированного интегрированного обучения иностранному языку и специальности;
- методикой формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции специалиста как конституирующего концепта профессиональной лингводидактики;
- технологией разработки и использования в учебном процессе разноуровневых, вариативных, факультативных и авторских (рабочих) программ иноязычного профессионально ориентированного обучения;
- современными междисциплинарными технологиями подготовки по иностранным языкам в неязыковом вузе;
- современными формами оценивания и контроля уровня сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции специалиста, входящей в состав общекультурных и профессиональных компетенций выпускника неязыкового вуза;
- способами повышения мотивированности студентов к изучению иностранного языка и к предстоящей профессиональной деятельности;
- мотивированностью к самосовершенствованию (в т.ч. саморазвитию и повышению квалификации) в области профессиональной деятельности.

### 3) **уметь:**

- воспитывать у обучающихся межкультурную, межэтническую и межконфессиональную толерантность, уважение своеобразия иноязычной культуры и ценностей поликультурного иноязычного социума.
- формулировать цели подготовки по иностранным языкам в неязыковом вузе, учитывающие принципы междисциплинарности и интегративности;
- проектировать междисциплинарное содержание и технологию подготовки по иностранным языкам в неязыковом вузе;
- отбирать и/или разрабатывать учебные и методические, включая оценочные материалы, интегрирующие содержание подготовки по иностранным языкам и предметной подготовки по профилю неязыкового вуза;
- разрабатывать рабочие (авторские) программы профессионально ориентированного курса обучения иностранному языку конкретной специальности, для этого уметь:
- проводить анализ потребностей обучающихся в неязыковом вузе;

– выявлять междисциплинарные лингвопрофессиональные задачи, которые необходимо достичь по окончании курса;

– формулировать и формировать навыки не только лингвистического, но и профессионального характера;

– применять наиболее эффективные методы и приемы, характерные для *личностно-ориентированного, системно-деятельностного, межкультурного, социокультурного и коммуникативного подходов* в междисциплинарном процессе иноязычного профессионального обучения

– *применять методы и приемы ведущих зарубежных предметно-ориентированных подходов к иноязычному обучению ESP и CLIL* в иноязычном профессиональном образовании;

– осуществлять многоуровневое междисциплинарное сотрудничество с профильными кафедрами для обеспечения целостной иноязычной профессиональной подготовки специалиста;

– использовать ИКТ как инструмент предметно-языковой интеграции: умение осуществлять поиск, отбор и адаптацию лингвообразовательных интернет-ресурсов нуждам интегрированного обучения ИЯ и специальности;

– применять технологии обучения ИЯ на базе социального сервиса Web 2.0, а также умение на основе сотрудничества с преподавателями профильных кафедр разрабатывать авторские междисциплинарные учебные программы, в том числе способствующие развитию учебной автономии обучающихся

– *использовать дескрипторы шкалы «Общеввропейские компетенции владения языком: изучение, обучение, оценка» (CEFR)* в качестве инструмента *диагностики и прогнозирования* учебных достижений обучающихся; а также *использовать и разрабатывать разные формы суммирующего и формирующего оценивания* для диагностики уровня достижений учащихся в рамках интегрированного курса обучения ИЯ и специальности

– *применять, а также разрабатывать авторские вербальные, невербальные и процедурные технологии лингво-когнитивной обучающей поддержки*, облегчающей усвоение ИЯ и предметной дисциплины и влияющей на когнитивную деятельность обучающихся;

– помочь студентам сориентироваться в возможностях профессионального поликультурного взаимодействия (стажировки, обучение в летних школах за рубежом, международные студенческие проекты и т.д.);

#### **4) знать:**

– основные концепции поликультурного образования, основанного на аккультурационном и на диалоговом подходах; знание о «культурных

кодах», используемых представителями разных культур в иноязычной профессиональной коммуникации, умение объяснить эти различия обучающимся;

- о новом статусе АЯ как *linguafranca* профессиональной и социальной коммуникации и об изменении смысловых акцентов иноязычной подготовки;

- аксиологическую сущность интернационализации ВПО и роли преподавателя ЯПЦ в осуществлении языковой политики университета;

- нормативно-правовую базу модернизации обучения ИЯ в вузах неязыковых специальностей с учетом современных тенденций языкового образования в России;

- концептуальные основы *компетентного подхода в ВПО*, нормативные требования ФГОС к выпускнику и преподавателю ИЯ;

- основные концепции *личностно-ориентированного, системно-деятельностного, межкультурного, социокультурного и коммуникативного подходов* в иноязычном образовании;

  - ведущие *теории о связи языка и мышления*;

  - содержание, задачи и различия *ведущих зарубежных предметно-ориентированных подходов к иноязычному обучению ESP и CLIL*;

  - умение *применять методы и приемы* этих подходов в иноязычном профессиональном обучении;

  - психолого-педагогические и дидактические особенности междисциплинарного процесса обучения иностранному языку и специальности;

  - ведущие *теории о связи языка и мышления, технологии лингвокогнитивной обучающей поддержки*;

  - основные теоретические положения и принципы *профессиональной лингводидактики (ПЛД)* как методологии профессионально-ориентированного иноязычного обучения;

  - современные направления теоретико-методологического и практического характера, присущие междисциплинарному процессу обучения иностранному языку для профессиональных целей, которым занимается профессиональная лингводидактика;

  - закономерности, особенности и принципы профилизации российского образования, реализующей ФГОС с учетом профиля вуза;

  - цели, содержание, формы, методы и средства подготовки по иностранным языкам в неязыковом вузе, учитывающие принципы интегративности и междисциплинарности;

  - содержание и механизмы формирования у обучающихся социальных и лингвопрофессиональных компетентностей в процессе преподавания иностранного языка (будущим) специалистам;



- содержание подготовки студентов к участию в программах международной академической мобильности;
- приемы автономного иноязычного профессионального совершенствования.

Программа разработана в целях совершенствования профессионально методической компетентности преподавателя ИЯ для профессиональных целей.

Сферой применения полученных слушателями знаний, приобретенных ими умений и компетенций, являются:

- управление и моделирование междисциплинарного процесса иноязычного профессионального образования в вузах неязыковых специальностей;
- преподавание учебной дисциплины «Иностранный язык» в организациях высшего и дополнительного профессионального образования.

В процессе прохождения курса преподаватели

- систематизируют свои знания о языке для профессиональных целей (профессионально-ориентированной лексике, грамматике, жанре и дискурсе) и ЕАР; о сознательных и бессознательных способах изучения ИЯ в их преломлении к задачам профессионально-ориентированного иноязычного обучения;
- узнают о принципах и задачах ПЛД в условиях компетентного подхода к образованию;
- осваивают и проводят сопоставительный методологический анализ современных подходов предметно-языковой интеграции ESP и CLIL;
- учатся применять технологии лингвометодической обучающей поддержки scaffolding;
- на уровне micro-teaching смогут продемонстрировать различия в вышеназванных подходах и научатся делать выбор в пользу тех или иных интегративных технологий;
- освоят способы адаптации аутентичных учебных материалов нуждам конкретной специальности;
- разработают собственный обучающий модуль на основе интегративного подхода;
- научатся основам планирования интегрированного занятия и управления аудиторией (lesson planning и classroom management);
- узнают стратегии использования ICT и LMS – средств информационно-технической поддержки и систем управления процессом обучения (smartboards, podcasts, blogs, web-page, quizlets, flashcards и т.д.) в условиях предметно-языковой интеграции;

– узнают о различных системах оценки (formative, summative, peer и self-assessment) и смогут разрабатывать инструменты формирующего оценивания.

Слушатели курса также узнают о формах и уровнях междисциплинарного взаимодействия с предметными кафедрами, научатся адаптировать присущую профильной дисциплине методику задачам иноязычного обучения;

– узнают, как совместно с предметными кафедрами разрабатывать учебные материалы.

Участники программы составят представление о международной академической активности преподавателей, научатся основам написания иноязычных статей и докладов на международные конференции. В рамках программы повышения квалификации преподаватели также узнают о языковой политике российского ВПО в условиях интернационализации образования; о нормах международной профессиональной коммуникации в условиях поликультурного мира; о проблеме сохранения национальной идентичности и приобретения конкурентных позиций специалиста.

В результате прохождения разработанного курса преподаватель ЯПЦ должен приблизиться к решению основной задачи интегрированного обучения ИЯ – развить у будущего специалиста продуктивные навыки устной и письменной профессиональной иноязычной коммуникации, подготовить его к двустороннему эффективному участию в профессиональном, академическом и/или научном дискурсе в условиях поликультурного мира и тем самым открыть для него возможности развития международной карьеры, а также способствовать повышению конкурентоспособности российского высшего образования.

### Литература

1 *Крупченко А.К.* Введение в профессиональную лингводидактику: монография.– М.: МФТИ, 2005 .– 310с.

2. *Крупченко А.К.* Современный подход к проблеме подготовки преподавателей иностранного языка для специальных целей // Материалы международной конференции «Учитель–учебник–ученик». – МГУ, 2009.

3. *Крупченко А.К.* Профессиональная лингводидактика: от научного исследования к инновационной практике// Материалы научно-практической конференции АПК и ППРО, 2009).

4. *Крупченко А.К.* Программа «Введение в профессиональную лингводидактику». – М.: АПК и ППРО, 2009.

5. *Крупченко А.К., Кузнецов А.Н.* Начала профессиональной лингводидактики: Монография - Lambert Academic Publishing, 2011. – 215 с.

6. *Крупченко А.К.* Проблемы подготовки преподавателей ИЯ для специальных целей. Минск.: МГЛУ, 2011.

7. *Крупченко А.К.* Пути совершенствования профессиональной методической культуры преподавателей иностранного языка неязыковых вузов/ МНПК АПКиППРО, 2013.– Электронный сборник.

8. *Иноземцева, К.М.* Междисциплинарное сотрудничество преподавателей-лингвистов и предметников в условиях предметно-языковой интеграции / К.М. Иноземцева //European Social Science Journal. 2014, №8

9. *Inozemtseva K.M.*, Scaffolding in the Tertiary ESP Context <http://www.apkpro.ru/content/view/3970>

10. *Krupchenko Anna*, Professional Linguodidactics as a Methodology of Foreign Language Teaching for Professional Purposes – МГУ, МНПК «Учитель-учебник-ученик», 2014.

11. *Крупченко А.К., Иноземцева К.М.* Лингвопрофессиональная подготовка преподавателей ЯПЦ в контексте модернизации профессионально-ориентированного иноязычного образования // III Международной научно-практической конференции, Таганрог, 2014.

12. *Крупченко А.К.* Междисциплинарная основа подготовки преподавателя иностранного языка для профессиональных целей, МГЛУ- Минск, 2014.

13. *Иноземцева К.М.* ESP Teachers' Professional Development in the Internationalization Context «European Conference on Education and Applied Psychology» 2nd International scientific conference, 2014, Vienna.298 P. P 139-145.

14. *Иноземцева К.М.* Современные условия формирования методической компетенции преподавателя ЯСЦ неязыкового вуза» в электронном сборнике «Педагогика и образование: новые вызовы и перспективы» МНПК ФГАОУ АПК и ППРО, 2013 г.». Доступно на [www.apkpro.ru](http://www.apkpro.ru).

15. Крупченко А.К., Прилипко Е.В. Оценивание при компетентностном подходе: компонентный состав оценочной компетенции преподавателя иностранного языка неязыкового вуза // Материалы Международной научно-практической конференции.– Чернигов: Вестник ЧГПУ, 2013.– Вып. 111.

16. Крупченко А.К. Междисциплинарность как основа подготовки преподавателя иностранного языка неязыкового вуза/ МНПК «Психолого-методические аспекты обучения студентов иностранным языкам для специальных целей» М.: МГПУ, 2015.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

---

Подводя итог данного научного труда, возможно утверждать, что за последние три десятилетия в России стремительно расширилось применение иностранного языка в профессиональной сфере, накоплена богатая практика преподавания иностранных языков на разных уровнях высшего образования и проявляется огромная заинтересованность представителей научных кругов в фундаментальных исследованиях профессионально ориентированного обучения иностранным языкам. Все это делает актуальными разработки не только прикладного характера, но и исследования, связанные с теоретико-методологическими проблемами обучения иностранным языкам в сфере профессиональной коммуникации, разрешение которых способно внести вклад в развитие педагогической науки.

Одним из характерных признаков современности является процесс взаимного сближения науки, образования и практики.

С одной стороны, для грамотного построения и реализации новых технологий, инновационных моделей практическим работникам понадобился «научный стиль мышления, включающий такие необходимые качества как диалектичность, системность, аналитичность, логичность, широта видения проблем и возможных путей их решения. Понадобились навыки научной работы, в первую очередь, умение быстро ориентироваться в потоках информации, создавать и строить новые модели – как познавательные (научные гипотезы), так и прагматические (практические) инновационные модели новых систем – экономических, производственных, технологических образовательных и т.д.

С другой стороны, значительная часть научных исследований сегодня проводится в прикладных областях и посвящается разработке оптимальных ситуативных моделей в конкретных условиях. Так как наука, производившая ранее «вечное знание», переключилась, особенно в гуманитарных, общественных и технологических отраслях на знание «ситуативное», то она сегодня идет по пути технологического совершенствования практики. Несмотря на то, что результаты таких исследований актуальны непродолжительное время, но по утверждению Академика РАО Новикова А.М., «такая наука необходима и такого рода исследования являются в полном смысле научными».

Говоря о развитии новой научной школы «Профессиональная лингводидактика», результаты деятельности которой прошли широкую и многоаспектную апробацию в России и за рубежом, представляется целесообразным продемонстрировать исследование, суммирующее путь профессиональной лингводидактики **от идеи к научной школе.**

Методология данного исследования, показывает, как научные идеи, генерируемые единомышленниками, объединяют целевое научно-профессиональное сообщество, создающее новое научное направление, научную дисциплину, в данном случае – профессиональную лингводидактику, востребованную современной *ситуацией* развития производства, образования и науки. При этом используется концепция Академика РАО Новикова А.М., раскрывающая *«идею переключения науки из «вечного знания» на знание «ситуативное»*.

Все это означает, что ситуация которая складывается в стране и мире, динамичные изменения, которые происходят в экономической, политической, технологической и других сферах, оказывают определяющее влияние на развитие системы современного образования, на проведение научных исследований, теоретически обосновывающих нововведения.

К таким глобальным событиям, коренным образом изменившим систему современного высшего образования, да и, в конечном счете, затрагивающим все его общеобразовательные уровни, относятся ФГОС нового поколения, которые ознаменовали антропоцентрические парадигмальные изменения в системе образования – переход на новую концепцию компетентностного подхода<sup>1</sup>.

**Идея 1.** Для системы высшего образования это изменение характеризуется подчинением всех элементов содержания и технологии *идее* реализации комплекса профессионально значимых компетентностей, прописанных в новом варианте ФГОС высшего образования третьего поколения, включающего и компетенции профессионального общения на русском и иностранном языках.

**Реализация идеи.** В качестве научных разработок, успешно реализуемых в рамках повышения квалификации и получающих распространение в значительном количестве образовательных организаций, можно назвать такие научные исследования, как: Реализация требований ФГОС как ценностно-целевой компонент профессиональной лингводидактики, «Профессионально-компетентностный подход в рамках дисциплины «Иностранный язык», которые нашли отражение в научных статьях, монографиях, программах и курсах ПК.

Результаты исследований показывают, что перспективы профессионального будущего специалистов во многом связаны с их «языковой» профессиональной компетенцией, которая в настоящее время претерпевает как в России, так и во многих других (чаще всего европейских) странах мира серьезные изменения. Наблюдаются *тенденции глобализации и регионализации*, ставящие перед собой задачи формирования *двуязычной*

---

<sup>1</sup> Крупченко А.К. Профессиональная лингводидактика: от идеи к научной школе. // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование (сетевой научно-методический журнал). – М.: АПК и ППРО, 2015. – Вып. 1.

*образовательной среды*, при которой знание английского при сочетании со знанием родного языка становится нормой. Создается новая языковая модель, служащая лингвистическим показателем региональной разновидности языка, которые реализуются в таких лингвистических чертах, как грамматика, лексика и фонетика и соответствуют трем критериям: понятности, уместности и эффективности общения (*intelligibility, appropriateness and effectiveness*).

Наряду с этим, вводится такое понятие как «*англоязычный фронт*» – граница, определяющая недостаточный уровень владения английским языком научно-педагогическими работниками России, низкий уровень распространения (использования) английского языка в российских университетах. Сегодня звучат требования о том, что, например, «вуз должен сформулировать концепцию *англофикации* своей деятельности, т.е. англофикации образовательного и научного процессов, предполагающей переход к технологиям преподавания, соответствующим международной практике, к использованию в работе англоязычных курсов (или их лучших фрагментов), разработанных ведущими мировыми преподавателями, к учету в работе новых приоритетов мирового сообщества».

Несмотря на то, что эти **идеи**, высказанные на страницах журнала «Высшее образование в России» принимаются не всеми представителями научной общественности, надо отметить, что они в полной мере совпадают с высказанными опасениями Д. Кристалла о том, что ученый, для кого английский язык не является родным оказывается в неблагоприятной ситуации по сравнению с теми, для кого он родной: «ему (ей) потребуется больше времени, чтобы узнать новинки своего научного направления (если удастся узнать); ему (ей) потребуется больше времени для проведения своего исследования (при условии использования зарубежного научного потенциала); они попадают в рискованную ситуацию научной изоляции и их работами могут проигнорировать за пределами своей страны».

Выражая поддержку данному высказыванию Д. Кристалла, можно добавить, что оно в полной мере может относиться и к специалисту лингвистического профиля, стремящегося достигнуть высот в своей профессии. Анализ ключевых событий начала XXI века — века профессионалов, способных ответить на глобальные вызовы современности показал востребованность владения специалистом иноязычной профессиональной коммуникативной компетенцией, что и побудило методистов, психологов, лингвистов к интенсивным исследованиям **профессионально ориентированного обучения иностранному языку**.

**Идея 2.** На рубеже столетий **идея профессионально ориентированного обучения** иностранному языку становится одним из центральных объектов методических исследований отечественной и зарубежной педагогической науки. Переход от языка как «суммы грамматики и лексики» к практическому использованию языка специалистами различных

профилей ознаменовал смену ведущего грамматико-переводного метода, долгое время господствующего в неязыковых вузах, на структурно-функциональный, а затем и проблемно-коммуникативный метод, в основе которого лежит ориентация на профессиональную коммуникацию, ставшую объективной социальной потребностью для миллионов инженеров, ученых, экономистов, юристов и представителей других профессий как средство международного обмена информацией и опытом.

**Реализация идеи.** Изучение теоретических основ построения модели обучения иностранному языку в России на рубеже XX–XXI веков выявляет динамику ее становления от методика обучения иностранному языку, базирующейся на «образе языка», которая затем сместила свой акцент на формирование навыков речевой деятельности, и только лишь в конце прошлого века обратилась к личности обучающегося, когда языковая личность стала объектом внимания. В это время академик РАО И.И. Халеева выдвинула в качестве системообразующего фактора процесса обучения иностранному языку концепт вторичной языковой личности, которая явилась ключевой категорией лингводидактики. Примечательно, что в контексте профессионально ориентированного обучения иностранному языку мы говорим о формировании языковой личности специалиста, которая становится центральной категорией **профессиональной лингводидактики** – новом научном направлении, связанным с обоснованием методологии обучения иностранному языку для специальных (профессиональных) целей.

**Идея 3.** Становления и развития **профессиональной лингводидактики** теоретико-методологической основы обучения иностранным языкам в сфере профессиональной коммуникации.

Внимание ученых, проводящих исследования в данной области, все больше стала привлекать **идея** выделения, обоснования и формирования нового направления такой педагогической науки как лингводидактика – профессиональной лингводидактики (ПЛД), призванной разрабатывать методологию профессионально ориентированного обучения иностранному языку, способной разрешить следующие противоречия:

– между социальным заказом общества на высококвалифицированных специалистов и недостаточным уровнем и качеством их иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции;

– между традиционной методикой обучения иностранным языкам специалистов и современными требованиями к уровню их знаний и лингвопрофессиональных умений;

– между объективными потребностями личности специалиста и декларативностью непрерывного личностно-ориентированного обучения языку специальности;

– между накопленной богатой практикой обучения иностранным языкам специальности и недостаточной разработанностью научно-

теоретических основ обучения иностранным языкам в сфере профессиональной коммуникации;

– между потребностью в большом количестве преподавателей иностранного языка для специальных целей и практически отсутствием их целенаправленной подготовки.

**Реализация идеи.** Впервые «профессиональная лингводидактика» упоминается в статье «К вопросу о профессиональной лингводидактике», опубликованной в 2004 году. Десятилетний период становления какого-либо направления в науке сравнительно малый срок для его глобального восприятия. Но и в этот период удалось дать научно-теоретическое обоснование современной методологии профессионально ориентированного обучения иностранному языку. Так, в 2005 году в МФТИ выходит монография «Введение в профессиональную лингводидактику, которая, предшествуя докторской диссертации А.К. Крупченко, дает научно-теоретическое обоснование правомерности выделения профессиональной лингводидактики из ряда смежных с ней педагогических наук: *дидактики, методики и лингводидактики.*

В многочисленных публикациях (свыше 300) последовательно обосновано, что под *профессиональной лингводидактикой* понимается такая молодая отрасль лингводидактики, которая занимается разработкой методологии (исследованием, управлением и моделированием) профессионально ориентированного обучения иностранному языку, направленного на формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции (ИПКК), компоненты которой характеризуют *языковую личность специалиста.* При этом языковая личность специалиста представляет собой потенциальную способность коммуникантов реализовать обмен профессиональной информацией на иностранном языке в устной и письменной формах, самостоятельно осуществлять поиск, накопление и расширение объема профессионально значимых знаний в процессе естественного (прямого и опосредованного) общения с носителями языка.

Таким образом, появление ПЛД было продиктовано объективной социальной потребностью миллионов инженеров, ученых и представителей других профессий в овладении иностранным языком как средством международного обмена профессиональной информацией и опытом. Богатая практика обучения иностранному языку в образовательных организациях неязыковых специальностей продемонстрировала необходимость актуализации цели и модернизации содержания обучения иностранным языкам специалистов, выработки и теоретической систематизации объективных знаний о стремительно расширяющемся применении ИЯ в профессиональной сфере.

Научно обосновано, что удовлетворить эти потребности призвана *профессиональная лингводидактика*, которая включает: изучение генезиса, разработку системы ее специфических принципов профессиональной



лингводидактики, актуализацию целей обучения языку специальности, проектирование содержания, отбор форм и методов и средств обучения, максимализирующих иноязычную профессионализацию специалиста. Особое место занимает формирование профессиональной компетентности преподавателя ЯПЦ. К аксиологическим аспектам ПЛД относится формирование комплекса специфических *принципов* профессиональной лингводидактики, которые направляют деятельность педагога на реализацию ее функции.

**Идея 4. Классификация принципов** профессиональной лингводидактики **основана на** выявленных общедидактических идеях, таких как:

– идея *антропоцентризма*, фокусирующего весь дидактический процесс на личности обучающегося, его возрастных, культурных, психологических и профессиональных особенностях;

– *непрерывного и опережающего* образования, создающего модели квазипрофессиональной деятельности;

– *синергетики и интегративности* факторов образования, учитывающих взаимозависимость и постоянное развитие систем образования, производства, социальной среды и комплексность формирования иноязычных и профессиональных компетентностей.

**Реализация идеи.** Подробные характеристики принципов ПЛД рассматривались в ряде монографии, а обновленное их содержание представлено в тексте данной монографии.

**Идея 5 междисциплинарности** профессиональной лингводидактики показана в самом ее названии, отражающем стратегию формирования профессиональной компетенции специалиста (профессиональная педагогика) в процессе изучения/обучения иностранным языком (лингводидактика).

Было установлено, что профессиональная лингводидактика «многообластная» дисциплина, интегрирующая в себе такие научные дисциплины как *дидактика, профессиональная педагогика, профессиональная психология и психолингвистика, лингвистика и теория коммуникации, а также профессиональные (специальные) и другие предметы*, расширяет границы использования иностранного языка в профессиональных целях.

Убедительно показано, что процесс обучения профессиональной коммуникации чрезвычайно многомерен, синтезируясь и преломляясь через специфику объекта – процесса подготовки специалиста средствами иностранного языка, он создает основу новой научной дисциплины, возникающей на стыке вышеупомянутых наук – профессиональную лингводидактику, которой становится тесно в рамках существующих методических установок.

Анализ отечественных и зарубежных направлений, которые занимаются междисциплинарным процессом интегрированного обучения иностранному языку и специальному предмету, включенному в учебный план продемонстрировал соотнесенность теоретико-методологического

содержания ПЛД с зарубежными теориями и подходами обучения иностранному языку специалистов, а именно таких известных зарубежных направлений как English for Specific purposes (ESP) «Английский для специальных целей» и Content and Language Integrated Learning (CLIL) – интегрированное обучение иностранному языку и предмету.

Проведенный сопоставительный анализ этих зарубежных направлений позволил обосновать целесообразность и продуктивность развития нового отечественного направления – **профессиональной лингводидактики** и выявить ряд аксиологических положений, которые оказали существенное влияние на становление и развитие профессиональной лингводидактики.

Установлено, что *корни* профессиональной лингводидактики как новой педагогической отрасли идут от английского направления (ESP) «Английский для специальных целей» и имеют много общего с таким зарубежным направлением как Content and Language Integrated Learning (CLIL) – интегрированное обучение иностранному языку и предмету, изучение которого способствует *развитию* ПЛД.

Прежде всего, **ESP как подход**, центрированный на обучении, основанный на обучении для специальных целей, позволил выявить профессиональную лингводидактику, обосновывающую методологию иноязычного обучения для профессиональных целей. А идея *ограничения* в ESP – подходе изучения языковых навыков в контексте определенных специфических потребностей коррелирует с принципом *селективности* профессиональной лингводидактики, в соответствии с которым осуществляется отбор лингвистических, коммуникативных навыков, включая отбор учебного материала, оборудования и т.п., направленного на обучение/ овладение профессиональной коммуникацией обучающимися в специальных профессионально ориентированных курсах.

Что касается **CLIL-подхода**, отражающего интеграцию специального предмета и иностранного языка в образовательном процессе, то его аксиологические положения во многом совпадают с профессиональной лингводидактики, и он имеет концептуальное значение для развития профессиональной лингводидактики. В результате проведенного сопоставительного анализа было установлено, что для построения курса обучения, направленного на формирование как профессиональной, так и иноязычной компетенции обучающихся, педагог должен обладать особыми компетенциями и компетентностями. Ему уже недостаточно иметь только представление об изучаемой специальности как это предусмотрено в ESP- подходе. В контексте профессиональной лингводидактики **преподаватель** как и при реализации CLIL-подхода вовлечен в интегрированный процесс обучения иностранному языку и специальности, а в случае и с профессиональной лингводидактики в систему непрерывного профессионального образования. Это аксиологическое положение отличает ПЛД от CLIL,

так как зарубежное направление связано в основном с общеобразовательными (школьными) организациями, ПЛД основной своей целью видит в формировании профессиональной компетентности специалиста средствами иностранного языка в процессе вузовской подготовки.

**Идея 6.** Научно-методическое значение новой дисциплины выражается и в том, что она становится методологией **подготовки компетентного преподавателя иностранного языка для профессиональных целей.**

**Реализация идеи.** В создавшихся условиях требования иноязычной профессионализации стали предъявляться не только к обучающимся, но и к преподавателям, которые сегодня не могут дистанцироваться от специальной дисциплины в процессе преподавания иностранного языка, апеллируя к полученному лингвистическому образованию. И вопрос, как обучать тех, кто обучает иностранному языку будущих специалистов, стал актуален как никогда.

Отсутствие профессионального стандарта по направлению «Преподаватель иностранного языка для образовательных организаций нелингвистического профиля», а также положений ФГОС, регламентирующих требования к компетенциям преподавателей иностранных языков вузов нелингвистических специальностей определило необходимость целевой подготовки преподавателя иностранного языка для профессиональных целей (ЯПЦ), побудило научный коллектив кафедры (ученых, преподавателей и аспирантов) к проведению в АПК и ППРО исследования, направленного на обоснование содержания и структуры профессионально-методической компетентности преподавателя иностранного языка, отвечающих дополнительным требованиям к преподавателю иностранного языка для работы в нелингвистических образовательных организациях. Известно, что в комплекс методических умений включаются такие виды, как проектировочные, адаптационные, организационные, мотивационные, коммуникативные умения, умения контроля и само-контроля, познавательные и вспомогательные. Именно эти умения в совокупности и составляют основу, стержень профессиональной методической культуры преподавателя иностранного языка.

Для развития профессионально-методической компетентности преподавателя языка для профессиональных целей (ЯПЦ) предусматривается его участие в работе методических объединений, конференций, семинаров, профессиональных ассоциаций, в подготовке публикаций, презентаций статей и научных докладов, связанных с деятельностью своего профессионального сообщества.

Все это говорит о том, что в условиях отсутствия формальной подготовки преподавателя иностранного языка для работы в неязыковых вузах назрела необходимость включения перечисленных и многих других вопросов, связанных с теорией и практикой обучения языка для специальных

(профессиональных) целей, в отдельный (специальный) курс, например, «профессиональной лингводидактики».

Новая научная дисциплина «профессиональная лингводидактика» призвана формировать профессиональную компетенцию *преподавателя иностранного языка для работы в неязыковых вузов*. Ее специфичный характер определяется умением проводить анализ потребностей, на основе которых проектируется специальная программа-модуль и отбирается, а при необходимости и разрабатывается соответствующий учебно-методическим комплекс. Это и многое другое требуют от преподавателя иностранного языка устойчивого интереса к профилю вуза, в котором проводится обучение. При этом активная интеракция преподавателя иностранного языка со специалистами конкретной профессии расширяет и совершенствует его профессиональную компетенцию.

Таким образом, кафедра иностранных языков и культуроведения АПКиППРО трансформировала междисциплинарное научное (диссертационное) исследование проблем становления и развития профессиональной лингводидактики в инновационный курс о современной методологии обучения языку специальности и разработала такие программы как: «Основы профессиональной лингводидактики» (2009-2010), Реализация профессионально-компетентного подхода в рамках дисциплины «Иностранный язык» (2013), «Методология междисциплинарного иноязычного образования в неязыковых вузах (2012-2014) и др.

Программы направлены на повышение теоретической и методической подготовки преподавателя иностранного языка в образовательных организациях неязыковых специальностей, совершенствование их профессиональной компетентности в вопросах организации, управления и моделирования профессионально ориентированного обучения иностранному языку. Они учитывает дидактические особенности двустороннего процесса обучения (иностранному языку и специальности), который проходит на сравнении методик преподавания иностранного языка и специальности. Это дает возможность обучающимся специализироваться в данной сфере, получать более глубокие знания о принципах, подходах и закономерностях профессионально ориентированного обучения иностранному языку, акцентирующего внимание на междисциплинарном сотрудничестве, лингвометодической поддержке, профессиональном саморазвитии педагога и других компетенциях востребованных в условиях междисциплинарного иноязычного обучения студентов нелингвистических вузов.

**Таким образом**, представленный анализ корреляции **идей**, связанных с профессионально ориентированным обучением иностранного языка с **результатами** проведенных исследований в данной области привели к созданию все расширяющегося коллектива единомышленников, объединенных общностью идей, которые на сегодняшний день уже отражены

в более, чем 300 публикациях, в том числе в 20 монографиях и специализированных тематических сборниках научных трудов.

Несмотря на представленные доказательства становления научной школы «Профессиональная лингводидактика» необходимо подчеркнуть, что исследования в области профессиональной лингводидактики по-прежнему не завершены и имеют огромный научный потенциал, открывающий широкое поле дальнейшего научного поиска. В частности, одним из перспективных направлений является исследование механизмов практической реализации принципов профессиональной лингводидактики на разных уровнях профессионального образования.

Среди перспективных аксиологических ориентиров развития научной школы «Профессиональная лингводидактика», объединяющей единомышленников генерирующих идеи, связанные с преодолением проблем профессионально ориентированного обучения иностранным языкам, выделяются наиболее актуальные направления, которые можно объединить в три блока **стратегий** развития Научной школы.

**Первый - ценностно-целевой блок** – представляет собой, **стратегии**, раскрывающие аксиологически ориентированный **контент идей** современного состояния ПЛД, акцентирующий на востребованных и нерешенных научных задачах в области иноязычного профессионального образования. Среди них можно назвать, и такие, в которые вовлечены аспиранты АПК и ППРО, как:

– *подготовка преподавателя* иностранного языка для работы в нелингвистических вузах;

– формирования *оценочной компетентности преподавателя* данной квалификации;

– рассмотрение *междисциплинарности и синергетики*, как универсальные подходы, наиболее точно характеризующие интегративность и комплексность современного состояния экономики, образования и науки.

**Вторым** закономерным **стратегическим блоком** выступает **банк технологий** реализации стратегий для построения практических моделей обучения иностранным языкам специалистов, формирования его целевых (компонентов) компетенций, не получивших точечной реализации в требованиях ФГОС. Технологический блок как банк современных, интерактивных инновационных технологий, позволит любому преподавателю-исследователю обратиться к его содержанию, открытому к пополнению, дополнению и пересмотру.

**Третий блок - информационный** предполагает создание банка организационных форм для активного взаимообмена текущей научно-методической информацией, используя сайты, семинары, дискуссионный клуб, конференции, форумы, и т.п. Другими словами, он представляет собой инструментальный блок, обслуживающий два первых. Так электронным ресурсом, генерирующим, хранящим и распространяющим идеи и техно-

логии новых стратегий развития научной школы, может служить сайт ассоциации, форум на сайте АПК и ППРО, а также сайт кафедры иностранных языков и культуроведения АПК и ППРО.

Данные стратегии, предполагающие сбор банка целевых идей и технологий, разработку системы обмена целевой информацией с участниками профессионального сообщества, позволяет избежать повторов в научных исследованиях, открывает возможность к транспарентному научному диалогу и дискуссии, позволяет создать продуктивное комплексно-сконцентрированное научное знание, которое может дополняться, расширяться и изменяться.

Подводя итог высказанным идеям, необходимо подчеркнуть, что ценностно-смысловой задачей данного исследования является не столько представление ряда стратегий – перспективных научных исследований, востребованные инновационной практикой, проводимых в русле профессиональной лингводидактики, а сколько приглашение к представителям научного сообщества поделиться своими идеями, исследованиями, практико-ориентированными инновационными научными разработками, дополняющими и расширяющими, аргументирующими и контраргументирующими исследования в области методологии профессионально ориентированного обучения иностранным языкам. Именно это является наиболее ценным, аксиологически значимым для развития научной школы «Профессиональная лингводидактика». Страницы серии «Профессиональная лингводидактика» предоставлены в ежегодно выпускаемых кафедрой иностранных языков и культуроведения АПК и ППРО сборниках научных трудов «Аксиология иноязычного образования» для всех, кто изучает, исследует и продвигает важность и значимость научного поиска для стратегий развития профессиональной лингводидактики.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

*Крупченко Анна Константиновна* – заведующая кафедрой иностранных языков и культуроведения АПКИППРО, доктор педагогических наук. Основоположник концепции профессиональной лингводидактики, руководитель развивающейся научной школы, Председатель Совета Ассоциации преподавателей иностранных языков вузов нелингвистических специальностей, член Национального общества прикладной лингвистики (МГУ), эксперт РГНФ. Имеет многолетний опыт работы в неязыковых вузах (МФТИ, Российская таможенная академия и пр.). Автор свыше 120 научных и учебно-методических изданий, в т.ч. монографий, учебных пособий и учебно-программных документов. Автор ряда учебников для студентов юридических специальностей, соавтор учебника «Профессиональная педагогика» (2010). Профессиональные интересы связаны со становлением и развитием профессиональной лингводидактики в условиях модернизации высшего профессионального образования, с исследованием и диссеминацией научных результатов в данной области на практику обучения иностранным языкам специалистов. Автор концепции аксиологически направленного повышения квалификации учителей/преподавателей иностранных языков, раскрывающей ценностные ориентиры профессионального развития педагога.

*Кузнецов Андрей Николаевич* – профессор кафедры иностранных языков и культуроведения АПКИППРО, канд. пед. наук. Совмещает работу в АПКИППРО с должностью профессора кафедры иностранных языков и коммуникативных технологий НИТУ «МИСиС» и кафедры иностранных языков РГАУ-МСХА. Является членом Президиума НМС УМО по образованию в области лингвистики (МГЛУ). Имеет более 250 научно-методических работ, в т.ч. монографии, учебные пособия и учебно-программные документы с грифами; соавтор УМК для участников международной академической мобильности (2013), созданного под эгидой Европейской Комиссии. Активно участвует в международных научных проектах с университетами Нидерландов, США, Австрии, Швеции, Германии, Индии, Китая и других стран. Является экспертом Минобрнауки России, UNEVOC-UNESCO и Европейских комиссий, членом ряда международных профессиональных ассоциаций (IATEFL, IVETA, IGIP и др.). Ведет исследования в области формирования единой профессионально-социально-учебной компетентности и кросскультурной компетентности студентов в рамках предметной области «Иностранный язык» и актуализации содержания курсов повышения квалификации преподавателей иностранных языков.

*Научное издание*

**Крупченко Анна Константиновна  
Кузнецов Андрей Николаевич**

**ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ЛИНГВОДИДАКТИКИ**

*Монография*

Верстка *О.В. Андреевой*

---

Подписано в печать 31.05.2015.  
Формат 60x90/<sub>16</sub>. Объем 14,5 п.л.  
Печать офсетная. Бумага офсетная.  
Тираж 1000 экз. Заказ № 56.

Издательство Академии повышения квалификации  
и профессиональной переподготовки работников образования  
125212, Москва, Головинское шоссе, д. 8, корп. 2а.

Отпечатано в типографии «Белый ветер»  
Москва, ул. Щипок, д. 28