

ВЕСТНИК

**МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**



**РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА
В СИСТЕМЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ**

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

VESTNIK
of Moscow State Linguistic University

The year of foundation – 1940

Issue 16 (755)

PEDAGOGICAL STUDIES

**IMPLEMENTATION OF COMPETENCY-BASED
FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN STUDENT’S
PROFESSIONAL DEVELOPMENT**

Moscow
FSBEI HE MSLU
2016

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

ВЕСТНИК
Московского государственного лингвистического
университета

Год основания издания – 1940

Выпуск 16 (755)
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА
В СИСТЕМЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ

Москва
ФГБОУ ВО МГЛУ
2016

Печатается по решению Ученого совета
Московского государственного лингвистического университета

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ НАУЧНОГО ЖУРНАЛА «ВЕСТНИК МГЛУ»

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

Редакционная коллегия Выпуска 16 (755)

д-р филол. наук, проф. Л. В. Моисеенко (ответственный редактор)
д-р филол. наук, проф. Л. В. Яроцкая (ответственный секретарь)
канд. пед. наук, доц. И. К. Мельник
канд. пед. наук, проф. И. А. Смольяникова
канд. филол. наук, доц. М. В. Томская
д-р филол. наук, доц. Гранадского университета Энрике Керо Хервилья

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

© ФГБОУ ВО МГЛУ, 2016

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

Доменное имя сайта: VESTNIK-MSLU.RU

Учредитель: ФГБОУ ВО МГЛУ

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

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Воног В. В.</i> Альтернативные методы контроля в обучении иностранным языкам в рамках программы повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов (на примере Сибирского федерального университета)	7
<i>Дементьева А. П.</i> Контекстный подход к формированию иноязычной грамматической компетенции лингвистов-преподавателей	17
<i>Думина Е. В.</i> Использование мобильных технологий для формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов направления «информационная безопасность»	30
<i>Евдокимова М. Г.</i> Профессионально ориентированное обучение иностранным языкам в среде информационно-коммуникационных технологий	41
<i>Ивашкина О. А.</i> Английский язык как <i>lingua franca</i> профессионального общения специалиста МЧС России	48
<i>Ивина Л. В., Мороз Н. Ю.</i> Деловая игра как образовательная стратегия совершенствования профессиональной иноязычной компетенции студентов-журналистов	54
<i>Комолова Е. С.</i> К вопросу о социокультурном аспекте обучения иностранному языку в высшей школе (на примере специальности «Психология»)	63
<i>Крячков Д. А.</i> Иностранный язык в магистратуре неязыкового вуза в зеркале учебника	70
<i>Панарина Н. С.</i> Анализ структуры речевого действия как прием исследования прецедентности	82
<i>Шевченко С. Н.</i> Метонимическое расширение семантики лексем полезных ископаемых в русском и английском языках	93
<i>Яроцкая А. В.</i> Формирование грамматической компетенции в курсе английского языка для специальных целей	105
<i>Яроцкая Л. В.</i> Мобильные технологии обучения как способ моделирования контекстов профессиональной деятельности	112

CONTENTS

<i>Vonog V. V.</i> Alternative Methods of Evaluation in Teaching Foreign Languages in Terms of Russian Academic Excellence Program (with Reference to Siberian Federal University)	7
<i>Dementieva A. P.</i> Context Approach to Forming Teacher-Linguists' Foreign Language Grammar Competence	17
<i>Dumina E. V.</i> Using Mobile Technologies for the Formation of Vocational Foreign Language Communicative Competence in Students Specializing in the Sphere of Information Security	30
<i>Evdokimova M. G.</i> ICT-Based Profession-Oriented Foreign Language Training	41
<i>Ivashkina O. A.</i> English as a Lingua Franca for Professional Communication of a Specialist of Emercom of Russia	48
<i>Ivina L. I., Moroz N. Y.</i> Simulation as Educational Strategy to Enhance Foreign Language Professional Competence of Journalism Students.....	54
<i>Komolova E. S.</i> On the Sociocultural Aspect of Psychology Students Linguistic Training	63
<i>Kryachkov D. A.</i> Master's Level Course in Foreign Languages at Non-Linguistics Universities in the Mirror of the Textbook	70
<i>Panarina N. S.</i> Analysis of Speech ACT Structure as a Means of Studying Precedence	82
<i>Shevchenko S. N.</i> Metonymic Extension of Natural Resources Terms in the Russian and English Languages	93
<i>Yarotskaya A. V.</i> Developing Grammar Competence in the Course of English for Specific Purposes	105
<i>Yarotskaya L. V.</i> Mobile Teaching-and-Learning Technologies as a Means of Modelling Professional Domain Contexts	112

УДК 378.146:811.111

В. В. Воног

кандидат культурологии, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков для инженерных направлений ИФиЯК Сибирского федерального университета; e-mail: vonog_vita@mail.ru

**АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ МЕТОДЫ КОНТРОЛЯ
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В РАМКАХ
ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ
ВЕДУЩИХ РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ
(на примере Сибирского федерального университета)**

В статье рассматриваются альтернативные методы контроля в обучении иностранным языкам студентов инженерных направлений, а именно: анкетирование, метод коммуникативных заданий, метод пробного экзамена и метод языкового портфеля. Использование данных инструментов анализируется в контексте комплекса мероприятий по организации обучения и обязательного тестирования обучающихся с целью выявления их уровня владения английским языком в соответствии с международно признанной системой в рамках программы повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов, реализуемой в Сибирском Федеральном университете.

Ключевые слова: контроль; альтернативные методы контроля; программа повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов; тестирование; инженерные направления.

Vonog V. V.

PhD (Culture Studies), Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages for Engineering Areas Students, IF&LC, Siberian Federal University; email: vonog_vita@mail.ru

**ALTERNATIVE METHODS OF EVALUATION
IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN TERMS
OF RUSSIAN ACADEMIC EXCELLENCE PROGRAM
(With Reference to Siberian Federal University)**

The article deals with alternative methods of evaluation in teaching foreign languages to students of engineering specialties; namely, questionnaires, a method of communication assignments, an exam test method and the Language Portfolio. The use of the above techniques has become particularly relevant in the framework of training and obligatory testing of students in order to estimate

the level of their proficiency in English in accordance with the internationally recognized system (seen as a means of improving the competitiveness of leading Russian universities, which is implemented in the Siberian Federal University).

Key words: evaluation; alternative methods of evaluation; Russian academic excellence program; testing; engineering areas.

В настоящее время Сибирский федеральный университет реализует обширную программу, направленную на создание двуязычной образовательной среды, и проводит обязательное тестирование обучающихся с целью определения их уровня владения английским языком в соответствии с международно признанной системой в рамках программы повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов (Russian academic excellence program) среди ведущих мировых научно-образовательных центров [3]. Необходимость подобных мероприятий сегодня очевидна: глобализационные процессы, интернационализация высшего образования, программы обмена и академической мобильности, международные проекты – всё это, как известно, требует от субъектов образовательного процесса новых подходов к обучению английскому языку – важнейшему средству академического и профессионального взаимодействия в современном мире. Важным условием достижения поставленных целей становится не только реформирование используемых при этом академических единиц, но и пересмотр форм обучения и инструментов контроля [5]. Данная статья посвящена рассмотрению *альтернативных методов контроля* в обучении иностранным языкам студентов инженерных направлений.

Анализ специальной литературы по вопросам управления учебным процессом показывает, что трактовка понятия «контроль» обнаруживает значительную вариативность: от достаточно традиционного, узкого, понимания контроля как процедуры выявления и сличения результата обучения с запланированными показателями до широкого, когда «в качестве *приоритетных объектов контроля* выступают не “традиционные” (регулярные) объекты обучения – знания, умения, навыки, которые в новом лингводидактическом контексте получают исключительно функциональную детерминацию, а *продуктивные возможности совместно созданной учебной среды* (то, насколько эффективно происходит развитие мотивации учения, формирование способности и готовности личности

к самообразованию и самосовершенствованию в процессе формирования межкультурной иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции), *личностная составляющая продукта, производного от регулярного объекта обучения, и адекватность индивидуально выстраиваемого студентом образовательного конструкта формируемому образу результата, зафиксированному в цели обучения»* [7, с. 591].

Результаты исследований последних лет, посвященных проблеме контроля и оценки качества профессиональной подготовки студентов, свидетельствуют о том, что в данной области разрабатываются такие общедидактические вопросы, как контроль в системе развивающего образования, система методов контроля как средства повышения качества обучения, тестовый контроль качества учебных достижений в образовании, контроль как средство оценки качества подготовки специалиста в системе начального и среднего профессионального образования, развитие систем оценки качества подготовки специалистов. В области оценки иноязычной подготовки студентов неязыковых вузов рассматриваются отдельные вопросы формирования и контроля иноязычных речевых умений посредством компьютерных обучающих программ, тестового контроля устного профессионально ориентированного общения на иностранном языке, компьютерного тестирования как метода оценивания сформированности лингвистической компетенции и др. В связи с разработкой вопросов профессионально ориентированного обучения ИЯ в вузах различного профиля в ряде исследований подчеркивается необходимость использования профессионально ориентированных ситуаций и творческих форм контроля при проверке и оценивании межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции. Делаются шаги для развития и обогащения фондов оценочных средств за счет использования новых форм контроля и оценки сформированности компетенций студентов в области ИЯ.

Зарубежные авторы в контекстах, соотносимых с ситуацией контроля, чаще всего используют термины «testing» (испытание, тестирование, проверка), «evaluation» (оценка, оценивание, определение качества чего-л., анализ), а также «assessment» (оценка, оценивание) (J. Alderson, L. Bachman, G. Bick, L. Bond, T. Brian, M. Byram, M. Canale, D. Douglas, R. Ellis, A. Green, J. Heaton, A. Hughes, D. Nutall, M. Poehner, R. Riley, E. Shohamy, B. Spolsky,

M. Swain, W. Taylor, N. Underhill, C. Weir и др.). При этом важно иметь в виду, что двум различным терминам, существующим в русском языке, – «контроль» и «управление» – соответствует одно слово «control». Более того, в структуре значения этого английского слова «регулировка» и «управление» также не дифференцируются, что лишь усугубляет ситуацию для русскоязычного исследователя проблемы контроля, привыкшего активно оперировать перечисленными выше терминами. По мнению Л. В. Яроцкой, необходимо учитывать и то обстоятельство, что *control* в англоязычном специальном дискурсе практически всегда подразумевает управление, причем, как правило, жесткое, и, следовательно, в ином контексте не может без специального комментария использоваться как английский эквивалент существующего в отечественной дидактике понятия «контроль» [6].

Рассмотрение контроля как регулятора деятельности, обеспечивающего достижение прогнозируемых результатов, позволяет говорить об очевидной цикличности процесса регулирования, связанного с необходимостью выявления, измерения, оценки и, в случае необходимости, коррекции функционального состояния контролируемой системы. С учетом вышесказанного очевидно, что одной из актуальных проблем становится текущий контроль и оценивание качества знаний студентов. Традиционные приемы контроля, такие как опрос, диктант, тест, устный/письменный перевод, представляется целесообразным дополнить нетрадиционными техниками, что позволяет студентам активнее проявлять свою субъектность, развивать большую автономность, яснее представлять цели обучения иностранному языку, выстраивать свою собственную стратегию и траекторию учения.

К альтернативным методам/приемам контроля в данной статье мы относим следующие:

- 1) метод анкетирования (questionnaires);
- 2) метод коммуникативных заданий (task-based learning);
- 3) метод пробного экзамена (mock exam);
- 4) метод языкового портфеля (language portfolio).

Анкетирование (questionnaires) является одним из основных методов научного исследования в социологии и социальной психологии; оно находит достаточно широкое применение и в педагогической психологии, и в педагогике.

Анкета – это тематически обоснованная совокупность вопросов, сконструированная с целью оперативного выявления некоторых качественных и количественных характеристик объекта или предмета анкетного опроса [4]. Анкеты, применяемые в процессе обучения иностранным языкам, по цели можно разделить на две группы: служащие для определения уровня информированности респондентов и используемые для выявления их оценочных суждений, мнений, отношений. С помощью анкет первой группы выясняются такие, например, вопросы, как знание студентами страноведческого материала, структуры учебной деятельности, индивидуальная стратегия усвоения иностранного языка и т. п. С помощью анкет второй группы определяют мотивы изучения предмета, отношение к иностранному языку, курсу обучения в целом или отдельным его частям, используемой методике обучения. Очевидно, что простая анкета может помочь преподавателю выяснить более детально то, как студенты оценивают собственное знание языка, что рассматривают в качестве слабых и сильных сторон своей подготовки. Анкеты заполняются индивидуально и по этой причине они могут дать полезную информацию о чувствах и отношении студентов к учебе.

Формат анкет также может быть различным:

1) составление списков (listing) – студенты записывают наиболее проблемный для освоения материал, например труднопроизносимые слова;

2) классификация предпочтений (ranking preferences) – учащиеся ранжируют задания, например: 1=слушание песен, 2=просмотр видеофильмов и т. д.

3) классификация проблем (ranking problems) – учащиеся выделяют такие языковые области, которые являются для них трудными, например: грамматика – модальные глаголы.

4) вопросы множественного выбора (multiple choice questions): студенты отвечают на вопросы, касающиеся их привычек, например: How much do you study? a) a lot; b) quite a lot; c) a little; d) not at all.

5) согласие/несогласие (agreeing / disagreeing) – учащиеся соглашаются или не соглашаются с рядом утверждений об обучении, например: Learning is easy;

6) вопросы «могу / не могу» (can / cannot questions) – студенты отвечают на вопросы о том, что они могут делать, а что нет, например: Can you talk about the weather?

7) вопросы, требующие односложного ответа (short answers questions) – студенты отвечают на вопросы об их предпочтениях, успехах, знаниях, например: What topic areas would you like to look at this year?

Анкеты могут применяться на разных этапах обучения для контроля навыков / умений / компетенций, а также для самоконтроля студентов. При обучении бакалавров инженерных направлений анкеты типа «составление списков» и «классификация предпочтений» нередко используются перед изучением раздела учебника, для выявления вероятных языковых проблем и диагностики уровня имеющихся знаний. По окончании изучения раздела студенты отвечают на вопросы «могу / не могу» – как компонент самоконтроля изученного материала.

Метод коммуникативных заданий (task-based learning) широко применяется для рубежного контроля, например в конце семестра. Как отмечает С. Торнбери, данный вид деятельности обязательно должен иметь результат работы обучающихся, происходить в режиме реального времени; участники ситуации контроля должны взаимодействовать используя языковые средства (при отсутствии ограничений на их использование); при этом результат взаимодействия, очевидно, не может быть предугадан на 100 % [10]. Метод позволяет студентам работать в коллективно-групповом режиме.

Приведем пример подобного задания. Бакалавры второго года обучения по направлению подготовки «Строительство» получают задание: «Вы – проектировщики бюро. Ваш клиент хочет заказать вам проект дома с определенными требованиями. Ваша задача: разработать проект, соблюдая следующие условия: ориентацию, этажность, метраж, условия грунта, расположение комнат, энергоэффективность». Студенты работают над проектом в течение семестра, привлекая профессиональные знания и умения, полученные в результате освоения специальных предметов (расчет строительных конструкций, механика грунтов и т. д.). По окончании семестра организуется защита заданий, на которую для оценки содержания проектов приглашаются не только преподаватели

иностранный язык, но и ведущие преподаватели-предметники, владеющие английским языком. Все присутствующие получают оценочный лист, на котором фиксируются отметки преподавателей (педагогический контроль) и других студентов (взаимоконтроль студентов).

Приведем примерное содержание оценочного листа (для бакалавров инженерных специальностей):

1. Подготовка и содержание задания (исследованность темы – 1 балл / 0 баллов; структурированность выступления – 1 балл / 0 баллов; объяснение основной идеи – 1 балл / 0 баллов; использование примеров – 1 балл / 0 баллов).

2. Презентация (четкая устная речь, т. е. не вычитывание, – 1 балл / 0 баллов; адекватный язык тела, зрительный контакт с аудиторией – 1 балл / 0 баллов; грамотное оформление слайдов презентации, легкость восприятия информации – 1 балл / 0 баллов, грамотное использование картинок, схем, планов – 1 балл / 0 баллов).

3. Английский язык (актуальность для темы и аудитории – 1 балл / 0 баллов; правильность грамматических конструкций – 1 балл / 0 баллов; произношение, не затрудняющее понимание – 1 балл / 0 баллов; ответы на вопросы аудитории – 1 балл / 0 баллов).

Кроме того, ограничивается время для презентации (10 минут), при этом может назначаться штраф за превышение лимита времени – вычитание баллов из общей суммы. Данный вид контроля позволяет оценить не только языковые компетенции, но и профессиональные знания и умения студентов.

Метод пробного экзамена (mock exam) особенно широко используется при подготовке к экзаменам, институтским или международным (например, Cambridge First). С 2016 г. студенты инженерных специальностей Сибирского федерального университета проходят обучение и готовятся к сдаче международных экзаменов, которые разрабатываются и проводятся подразделением ESOL экзаменационного совета Кембриджского университета. Языковой уровень студентов определяется «входным» тестированием. Студенты, показавшие лучшие результаты, включаются в группы для подготовки к сдаче FCE (First Certificate in English), который соответствует уровню B2 согласно шкале Общеввропейских компетенций владения иностранным языком (CEFR).

Программа подготовки и успешная сдача экзамена FCE ориентированы на уровень развития коммуникативной компетенции, обеспечивающий возможность иноязычного общения во множестве реальных ситуаций без посторонней помощи. По окончании практико-ориентированного курса студенты ознакомлены с форматом экзамена и наиболее эффективными техниками выполнения заданий, они умеют выполнять типовые задания по каждому из четырех разделов в условиях установленного лимита времени, свободно ориентируются в характерной для экзамена лексике.

Данный метод контроля позволяет [8; 9]:

1) на практике познакомиться обучающимся с процедурой экзамена: заполнением бланка ответов, временными ограничениями, вопросами, которые кандидатами могут задавать во время экзамена;

2) выявить «сильные» и «слабые» стороны студентов, стратегии, которые необходимо развивать для успешной сдачи экзамена;

3) получить реальный экзаменационный опыт, который поможет студенту снять волнение перед настоящим экзаменом;

4) проконтролировать уровень обученности по пройденному языковому материалу, что дает возможность скорректировать учебный план, повторить те или иные темы.

Следует отметить, что ключевым моментом данного вида контроля является поведение преподавателя, который должен выступать в функции экзаменатора, четко следовать экзаменационным процедурам, следить за временем, требующимся на выполнение заданий, строго оценивать экзаменационные работы согласно заранее известным студентам критериям.

Метод языкового портфеля (language portfolio) позволяет осуществлять не только контроль, но и самоконтроль обучающихся [1; 2]. Н. Ф. Коряковцева определяет этот инструмент как пакет рабочих материалов, которые представляют результат учебной деятельности по овладению иностранным языком, дающий учащемуся возможность самостоятельно или совместно с преподавателем проанализировать и оценить объем выполненной работы, спектр достижений учащегося в области изучения языка и культуры, динамику овладения изучаемым языком в различных аспектах [2].

Языковой портфель студента-бакалавра содержит материалы, накопленные за период обучения в бакалавриате; кроме того, он

продолжает пополняться во время последующего обучения в магистратуре и аспирантуре.

Таким образом, можно сделать вывод, что альтернативные методы контроля (анкетирование, метод коммуникативных заданий, метод пробного экзамена, метод языкового портфеля) способны не только дополнять традиционные техники контроля иноязычной коммуникативной компетенции студентов, но и выступать как составляющие процесса обучения. Исследования, проведенные в Сибирском федеральном университете, показывают, что альтернативные методы контроля могут служить средством преобразования ситуации педагогического измерения в обучающую ситуацию, если они помогают учащимся самим оценить результаты своей учебной деятельности, выявить причины успехов и неудач, а также использовать сделанные выводы для повышения эффективности собственного учения.

Анализ материалов анкетирования, методов коммуникативных заданий, пробного экзамена и языкового портфеля, безусловно, является полезным для всех участников педагогического процесса, так как дает ценную информацию о характере его протекания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гальскова Н. Д. Языковой портфель как инструмент оценки учащегося в области изучения иностранных языков // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 6–11.
2. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей. – М. : АРКТИ, 2002. – 106 с.
3. План мероприятий по реализации программы повышения конкурентоспособности («дорожная карта») федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» на 2016–2020 годы (1 этап – 2016–2018 гг.). – URL: <http://about.sfu-kras.ru/node/9719>
4. Рапопорт И. А. Анкетирование при обучении иностранным языкам: вопросы методологии и практического использования // Иностранные языки в школе. – 1993. – № 3. – С. 50–56.
5. Яроцкая Л. В. Иностранный язык и становление профессиональной личности (неязыковой вуз) : монография. – М. : ТРИУМФ, 2016. – 258 с.
6. Яроцкая Л. В. Контроль в продуктивной парадигме лингводидактики: монография. – Saarbrücken : LAP, 2011. – 179 p.

7. Яроцкая Л. В. Контроль как ситуация развития субъекта учебной деятельности // Традиции и инновации в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе : материалы межвуз. науч.-практ. конф., Москва, 8 апреля 2016 г. / отв. ред. М. А. Чигашева, А. М. ИONOва. – М. : МГИМО(У), 2016. – С. 589–595.
8. Burgess S., Head K. How to Teach Exams. – Pearson, 2006. – 157 p.
9. Discourse and Context in Language Teaching: a Guide for Language Teachers by Marianne Celce Murcia. – Cambridge : Cambridge University Press. – 2001. – 288 p.
10. Thornbury S. How To Teach Speaking. – Pearson, 2005. – 157 p.

УДК 372.888.1

А. П. Дементьева

ст. преподаватель кафедры иностранных языков института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (РАНХиГС); e-mail: a_dementieva@mail.ru

КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЛИНГВИСТОВ-ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Статья посвящена обоснованию целесообразности применения контекстного подхода при обучении грамматике в социокультурном иноязычном формате. Автор раскрывает понятие «контекст», определяет его структуру, исследует вопрос о выборе единицы обучения грамматике. В статье подчеркивается, что использование контекстного подхода при формировании грамматической компетенции формирует основу для достижения современных целей обучения.

Ключевые слова: контекстный подход; контекст; грамматическая компетенция; единица обучения грамматике.

Dementieva A. P.

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages, the School of Public Policy, the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; e-mail: a_dementieva@mail.ru

CONTEXT APPROACH TO FORMING TEACHER-LINGUISTS' FOREIGN LANGUAGE GRAMMAR COMPETENCE

The paper gives arguments in favor of the context approach to teaching grammar in sociocultural format. The author highlights the notion of context, analyzes its structure, addresses the issue of the unit of teaching foreign language grammar. The underlying idea of the article is that the application of the context approach to developing grammar competence provides basis for the achievement of present-day teaching and learning goals.

Key words: context approach; context; grammar competence; the unit of teaching grammar.

Современная методика преподавания иностранных языков (далее – ИЯ) всё чаще рассматривает процесс обучения ИЯ как моделирование ситуаций межкультурного общения (Е. И. Пассов, В. В. Сафонова, 1991, 1996; В. П. Фурманова, 1993, 1994; Г. М. Фролова и другие), поэтому будущий преподаватель должен быть готов

выступать в роли не только инициатора и организатора процесса обучения, но и в качестве медиатор культур, межкультурного посредника.

Цель обучения ИЯ будущих лингвистов-преподавателей предполагает формирование языковой личности, способной и желающей участвовать в общении (опосредованном и непосредственном) на межкультурном уровне и совершенствоваться в осваиваемой им деятельности [5]. Согласно деятельностной теории усвоения социального опыта (А. А. Вербицкий, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), человек может полноценно формироваться, развиваться и проявляться только посредством включения его в активную, личностно значимую деятельность. Таким образом, педагогический процесс должен строиться не только на передаче обучающимся информации, но и на формировании целостной личности, способной осуществлять комплексную профессиональную деятельность. Так, в трудах А. А. Вербицкого и его последователей акцентируется внимание на необходимости интеграции образования с будущей профессиональной деятельностью студента, что раскрывается в основных положениях контекстного подхода к обучению ИЯ, предполагающего воссоздание недостающей профессионально ориентированной иноязычной среды на занятиях по ИЯ. Главной задачей контекстного подхода является формирование целостной личности обучающихся, а также создание условий для трансформации учебно-познавательной деятельности в профессиональную посредством моделирования образовательной среды, максимально приближенной по форме и содержанию к профессиональной [10, с. 36–38].

В данной статье мы предприняли попытку интеграции современных контекстов освоения и применения ИЯ при формировании грамматической компетенции в социокультурном иноязычном формате как возможности эффективной подготовки личности к будущей профессиональной деятельности.

Как известно, грамматика имеет первостепенное практическое значение в процессах коммуникации, поскольку с ее помощью обеспечивается формирование умений устного и письменного общения. Грамматическая компетенция позволяет будущему преподавателю ИЯ как специалисту в области межкультурного общения правильно анализировать и интерпретировать речевое

поведение собеседника, а также использовать грамматические средства в соответствии со своим коммуникативным намерением.

Вопросы обучения грамматической стороне иноязычной речи широко исследуются учеными (И. Л. Бим, Л. К. Бободжанова, Н. Д. Гальскова, Н. А. Кафтайлова, М. В. Лебедева, Е. И. Пасов, Ю. А. Ситнов). Однако методика обучения лингвистов-преподавателей грамматическому аспекту иноязычной речи с учетом социокультурных (национально-специфических) особенностей французского языка разработана не в полной мере. В результате по окончании университета уровень знаний, навыков и умений студентов, необходимый для формирования в сознании обучающихся языковой и концептуальной картин мира, адекватных мировосприятию носителя языка, и степень осознания ими собственной картины мира невысоки.

В ситуациях как повседневного, так и профессионального иноязычного общения важная роль принадлежит формальным аспектам, в том числе грамматическим средствам выражения категории вежливости, которые, на наш взгляд, оказываются недооцененными методистами. Между тем актуальность данного вопроса подтверждается в целом ряде лингвистических работ (Е. А. Земская, В. И. Карасик, Т. В. Ларина, Brown, Levinson, Lakoff, Leech и другие). Так, многие исследования, проводившиеся в рамках межкультурной прагматики, свидетельствуют о существовании культурных отличий в категории вежливости, которые могут быть источником трудностей при обучении ИЯ. Несмотря на научный интерес к изучению данной категории, преподавание ее аспектов не нашло полного отражения в программах обучения и учебниках по ИЯ. Программы часто ограничиваются лишь списком клише, формул вежливости, в них не представлены грамматические способы выражения вежливости, что не позволяет создать необходимый фундамент для конструктивного межкультурного общения. Между тем, как замечает Л. В. Яроцкая, «способность и готовность эффективно осуществлять межкультурное общение предполагает сформированность у студентов более или менее полного и адекватного образа инофона, отражающего существенные черты его языкового сознания, концептуальной картины мира, мотивационного уровня языковой личности, что является результатом вторичной аккультурации индивида вследствие освоения языка в системе

его культуры. Фрагментарность формируемого образа инофона может служить серьезным препятствием для эффективной коммуникации» [18, с. 31].

Как известно, общение – это не только обмен информацией, но и средство демонстрации отношений. Очень часто в подобных случаях мы полагаем, что допущенные нами ошибки являются только грамматическими (например, неверно построенная фраза), на самом же деле носителями языка они воспринимаются по-иному, на социокультурном уровне, отсюда могут возникнуть сбои межкультурного общения. Нередко их причина – неумение собеседников продемонстрировать реальное отношение друг к другу в соответствии с нормами данного общества и конкретными ожиданиями партнера. Следовательно, студентам необходимо овладеть социокультурным компонентом грамматической компетенции, знать, какими средствами языка выражается концепт вежливости во французском языке, а именно – наклонения глагола (*Conditionnel*, *Subjonctif*), модальные глаголы, вопросительные предложения (порядок слов).

Как известно, в преподавании грамматики важнейшим вопросом является выбор единицы обучения, в качестве которой рассматривались предложение, текст, а в настоящее время в связи с утверждением антропоцентрической парадигмы в лингвистике и распространением ее идей на область грамматики ученые обратились к понятию «дискурс». Исследователи (С. В. Семочко, С. Ю. Стрелкова, Л. В. Цурикова и др.) поставили вопрос о дискурсивной основе обучения грамматике, о признании дискурса / дискурсивного события в качестве единицы обучения. При этом содержательный анализ понятий «предложение», «текст», «дискурс» в лингвистической и методической литературе приводит к выводу о том, что в разных исследованиях они получили различную трактовку и наполнение.

Начиная с периода Античности, единицей обучения являлось предложение. М. Я. Блох определяет предложение как «цельно оформленную единицу сообщения, т. е. такую единицу, посредством которой осуществляется непосредственная передача информации от говорящего к слушающему в процессе речевого общения» [1, с. 144]. Что касается текста и дискурса, необходимо заметить, что как содержательный план каждого из терминов, так

и их взаимоотношения претерпели немало изменений: от полного отождествления понятий, однозначного разграничения (Н. Д. Арутюнова, 1990; Т. А. ван Дейк, 1978; В. И. Карасик, 1998; Е. С. Кубрякова, 2001) до выделения иерархии в данной дихотомии (Е. В. Чернявская, 2006). Мы разделяем точку зрения И. Б. Руберта, который считает, что существует три основных подхода к решению терминологической проблемы «текст – дискурс»: отождествление обоих понятий, полное их разграничение по параметру «статика объекта» (текст) / «динамика коммуникации» (дискурс), и включение текста в понятие дискурса [12, с. 23].

И. Р. Гальперин рассматривает текст как результат речевой деятельности, как «продукт речетворческого процесса» [3]. Данная трактовка нашла отражение и дальнейшее развитие в работах лингводидактов. Так, в частности, Н. В. Елухина пишет: «Дискурс – это не только продукт речевой деятельности, но и процесс его создания, который определяется экстралингвистическими факторами, т. е. коммуникативным контекстом и условиями общения» [7, с. 10]. Мы видим, что в данном случае дискурс понимается как образец реализации коммуникативных намерений в определенной ситуации общения.

В. В. Красных трактует текст с позиции психолингвистики как составляющую дискурса, которая обладает всеми особенностями, характерными для коммуникативного акта [11, с. 197–201].

Е. В. Чернявская определяет дискурс как «конкретное коммуникативное событие, фиксируемое в письменных текстах и устной речи, осуществляемое в определенном, когнитивно и типологически обусловленном коммуникативном пространстве» [17, с. 75]. Иными словами, дискурс – это текст в совокупности со своим экстралингвистическим фоном. Подобное понимание встречаем у В. И. Карасика: дискурс – это «текст, погруженный в ситуацию общения» [8, с. 50]. Ряд исследователей (В. С. Григорьева, Е. В. Чернявская и другие) рассматривают дискурс как еще один уровень языковой системы, следующий за уровнем текста.

Мы принимаем точку зрения А. А. Кибрика, который указывает, дискурс – это единство процесса языковой деятельности и ее результата, т. е. текста: текст есть статический объект, возникающий в ходе языковой деятельности. Но дискурс включает в себя, кроме самого текста, разворачивающиеся во времени процессы

его создания и понимания [9, с. 4]. Важно отметить, что в рамках такого подхода мы рассматриваем термины «текст» и «дискурс», которые находятся в *гипонимо-гиперонимических отношениях*.

В настоящее время как лингвисты, так и лингводидакты отмечают недостаточность функций текста в процессе обучения ИЯ. С. Ю. Стрелкова подчеркивает, что «если в процессе обучения преподаватель ограничивается только лингвистическим анализом текста, получается некая оторванность текста как средства обучения от цели обучения» [13, с. 63]. Н. В. Елухина указывает на то, что «главным в акте общения является не смысл текста и тем более не его языковая форма, а выражение и достижение коммуникативных целей партнеров» [7, с. 9].

Действительно, становление дискурсивной парадигмы в лингвистике и распространение идей антропоцентризма на область грамматики расширило предмет исследования. Современные работы по грамматике обращены не только к систематизации единиц грамматического строя языка, но также к описанию их реального использования в устном и письменном дискурсе, т. е. в грамматике говорящего. В. И. Гуреев отмечает, что подобный экспансионизм грамматики вполне закономерен, поскольку исследование различных аспектов языковой коммуникации должно было иметь своим следствием обращение к проблеме речевого поведения коммуникантов, в том числе к изучению лексико-грамматических средств реализации коммуникативных намерений говорящих [6, с. 236]. С. Ю. Стрелкова замечает, что формирование грамматической аутентичности речи студентов остается одной из актуальных задач обучения иностранным языкам и решить эту проблему можно лишь на дискурсивной основе обучения [13].

Исходя из приведенных выше оснований ученые (Л. А. Митчелл, С. В. Семочко, С. Ю. Стрелкова, Л. В. Цурикова и другие) высказывают мнение о необходимости принятия в качестве единицы обучения грамматике дискурс. Как мы уже отмечали, это понятие шире, чем понятие «текст», из которого могут выпадать важные социально значимые и личностно значимые факторы коммуникации, кроме того, текст не раскрывает всю возможную вариативность выбора грамматических структур для построения необходимого высказывания, в отличие от дискурса, акцентирующего динамический характер языка и учитывающего экстралингвистические

факторы ситуации межкультурного общения. Некоторые исследователи выступают с предложением взять за единицу обучения «дискурсивное событие» (Л. В. Цурикова), «коммуникативное/дискурсивное событие», которое может состоять из одного речевого акта и из нескольких.

Приведенная выше аргументация выбора единицы обучения грамматике оформилась, главным образом, в русле лингвистических и отчасти лингводидактических исследований, однако психолого-педагогический взгляд на проблему, по нашему мнению, способен обеспечить системный подход к решению вопросов освоения ИЯ личностью при формировании грамматической компетенции в социокультурном иноязычном формате. Значительным потенциалом в этом отношении обладает контекстное обучение.

В контекстном обучении основополагающим является понятие «контекст» (трактовка которого отличается от традиционного лингвистического и психолингвистического понимания (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, Ю. М. Лотман, А. Ф. Лосев и другие)). Так, А. А. Вербицкий дает следующее определение этой категории: «Контекст – это система внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и ее компонентам» [2, с. 43]. В данном случае, на наш взгляд, очевидна корреляция научных подходов, представляющих разные предметные области, в том числе соотносимость понятий «контекст» и «дискурс». Отличие, на наш взгляд, заключается лишь в том, что термин «дискурс» отражает «лингвистический взгляд» на объект исследования и относится к терминологическому аппарату лингвистической науки, в то время как понятие «контекст» предлагает психологический ракурс его изучения, относится к области педагогической психологии и широко применяется в лингводидактике и в методике преподавания ИЯ. При этом мы не видим противоречия и с позицией Т. А. ван Дейка, который определяет контекст как субъективный конструкт участников коммуникации, функционирующий между социальными и дискурсивными структурами. Ученый отмечает, что социальные и дискурсивные структуры обладают различной природой. Если бы такие факторы, как гендер, класс, этничность, возраст, статус, должность и др., действовали «объективно» и детерминировали

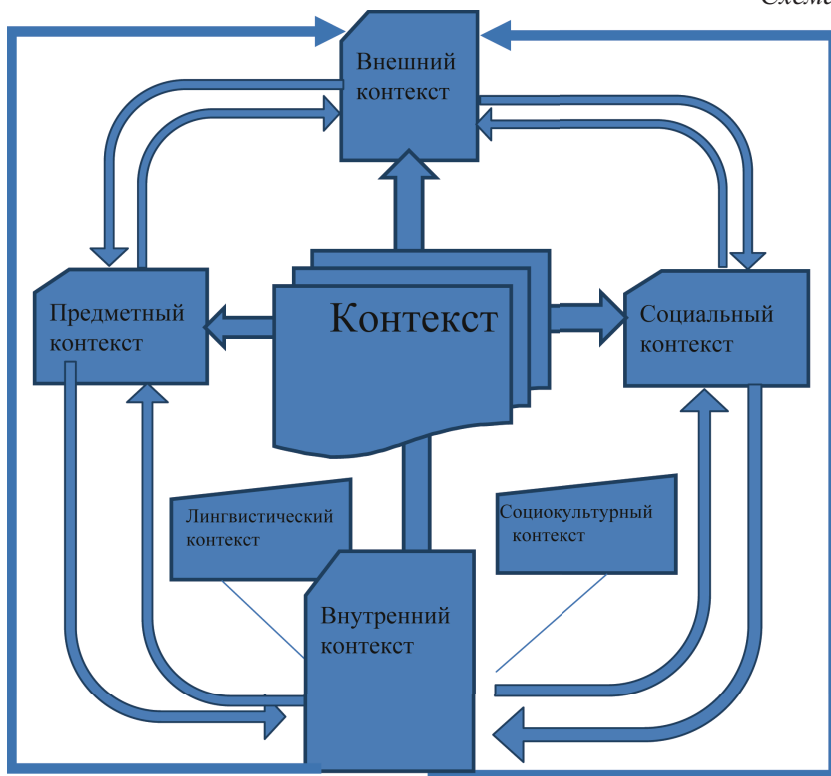
дискурс, то все говорящие в «одинаковых ситуациях» говорили бы одно и то же и в той же языковой форме. Поэтому неуказанные факторы влияют на речепорождение и речевосприятие, а то, как участники коммуникативного акта интерпретируют, репрезентируют и используют «внешние» ограничения, особенно в ситуациях интеракций. Дискурс и контекст рассматриваются как когнитивные структуры. Мы наблюдаем воздействие контекста при его влиянии на дискурс, или при влиянии дискурса на социальные ситуации [14, с. 132].

В поисках методического решения затронутых в данной статье вопросов мы считаем целесообразным опираться прежде всего на терминологический аппарат педагогической психологии, активно используемый современной методикой преподавания ИЯ. По этой причине мы предлагаем в качестве единицы обучения грамматике принять «контекст» (в понимании А. А. Вербицкого). В контекстном обучении посредством новых и традиционных педагогических технологий, с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное (социально-культурное) содержание профессиональной деятельности, к которой готовится студент. Усвоение теоретических знаний наложено на канву этой деятельности [2].

Контекст подразделяется на внутренний и внешний. Внутренний контекст представляет собой индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека; внешний – предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики ситуации, в которых он действует. Анализируя контекстную информацию, человек знает, что ему следует ожидать и может его осмысленно интерпретировать. Таким образом, он воспринимает внутренний и внешний мир не сам по себе, а в разного рода предметных (относящихся к содержанию профессиональной деятельности) и социальных контекстах (относящихся к сфере социальных и профессиональных взаимодействий). Включение предметного и социального контекстов будущей профессиональной деятельности в учебную, придает обучению личностный смысл, вызывает интерес к усвоению содержания профессионального образования, способствует предметному и социальному развитию личности, а также ее включению в профессию как часть культуры [10, с. 40]. Применительно к обучению грамматике контекст как

единица обучения объединяет в себе внутренний, внешний, предметный и социальный контексты ситуации, исходя из которых нам необходимо выбрать уместную грамматическую форму. Контекст оказывает влияние на коммуникантов в том, что они говорят и какие грамматические конструкции выбирают. Каждый из вышеперечисленных контекстов может включать в себя более конкретные виды. Взаимоотношения контекстов представлены на следующей схеме.

Схема



Объяснение любого грамматического явления требует изучения как контекста, в котором оно употребляется, так и внутренней природы самого явления. Как следует из схемы, *во внутреннем контексте* мы выделяем *лингвистический* и *социокультурный контексты*. Лингвистический контекст обуславливается языковым, коммуникативным сознанием. Грамматический строй языка

представляет собой некий код, определяющий своей структурой особенности того или иного языкового сознания, к которому необходимо прибегать в процессе обучения ИЯ. П. Я. Гальперин и О. Я. Кабанова трактуют языковое сознание как «закрепленный в грамматических значениях специфический языковой способ отражения действительности народом, говорящим на данном языке» [4, с. 111–112]. *Социокультурный контекст* представлен категорией вежливости. Выбор грамматической конструкции определяется межличностными отношениями, а также типом культуры, доминирующими ценностями и стратегиями вежливости.

Во всех рассмотренных нами побудительных речевых актах (просьбы, приглашения, совета) и экспрессивных речевых актах (пожелания, благодарности) мы обнаружили, что категория вежливости выражается во французском и в русском языках различными грамматическими средствами. Во всех речевых актах (далее – РА) проявляется специфика языковых средств, которые могут быть источником трудностей при обучении ИЯ: различия проявляются в предпочтительности используемых коммуникативных стратегий, выборе языковых средств и особенностях синтаксической организации французских и русских высказываний. В результате сопоставительного анализа мы пришли к выводу, что русская и французская вежливость характеризуются противоположной направленностью. Русская культура больше тяготеет к позитивной вежливости (вежливости сближения), французская – к негативной (вежливости дистанцирования). Чтобы защитить негативное лицо человека и смягчить коммуникативное давление на собеседника, французские высказывания являются косвенными, объектно ориентированными, неимпозитивными. Русская культура больше заботится о сохранении позитивного лица человека. В этой связи результатом является импозитивность, категоричность, смягчение коммуникативного намерения, субъектно ориентированные высказывания, преобладают стратегии сближения.

Владение национально-специфическими знаниями грамматики позволят грамматически верно использовать языковые средства и не нарушать при этом этикетные нормы в ходе межкультурного общения, а также увидеть за грамматическими формами и конструкциями различие культур и их сходство. Культурно обусловленное описание грамматики будет способствовать повышению

уровня грамматической компетенции студентов и обеспечивать достаточно высокий показатель ее сформированности.

Внешний контекст составляют *предметный* и *социальный контексты*. *Предметный контекст* относится к содержанию профессиональной деятельности (методика преподавания иноязычной грамматики). Как отмечает Г. М. Фролова, «профессиональная компетенция преподавателя иностранного языка предполагает владение большим объемом знаний в области дидактики, психологии, лингвистики и других наук, значимых для педагогической деятельности, а также владение обширным реестром умений, позволяющих организовать деятельность студентов на занятии по изучению иностранного языка. Важнейшей составляющей профессиональной компетенции является умение пользоваться языком в различных ситуациях педагогического общения» [15, с. 27]. На формирование данных умений направлен предметный контекст. *Социальный контекст* относится к сфере социального взаимодействия (работа в коллективе, проектные работы, «круглые столы»). Учитывая основополагающую роль коллективной деятельности в становлении индивидуального субъекта, можно полагать, что внутренний контекст формируется через внешний. В профессиональной деятельности учителя, преподающего иноязычную грамматику, особенность межкультурного общения заключается в том, что посредником встречи культур является сам учитель, выступающий в качестве основного носителя (интерпретатора) информации. В этой связи возникает проблема, как научить студента – будущего учителя ИЯ, грамотно владеть ИЯ, учитывая при этом особенности межкультурного общения, а также уметь передать свои знания другим студентам. Мы полагаем, что контекстное обучение грамматике позволяет актуализировать все контексты: выстраивать верно и согласно узусу свои коммуникативные намерения, овладеть профессиональными методическими знаниями и умениями, а также умениями социального взаимодействия. Вслед за Н. П. Хомяковой, мы считаем, что обучающий в этом процессе занимает позицию преподавателя-фасилитатора, целью которого является стимулирование осмысленного учения, оказание помощи личности в осуществлении индивидуального саморазвития, рефлексии, автономии [16]. Иными словами, преподаватель создает психологические, педагогические и методические условия

перехода студента от учебы к профессиональному труду. Обучающийся выступает в этом процессе как его второй равноправный субъект, как будущий лингвист-преподаватель, овладевающий под руководством преподавателя как ИЯ, так и языком своей профессии. Он представляет собой личность, находящуюся в процессе становления и развития: он открыт целеполаганию, целереализации и разделяет с преподавателем ответственность за результативность учебной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Блох М. Я. Теоретические основы грамматики. – 4-е изд., испр. – М. : Высшая школа, 2004. – 239 с.
2. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
3. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М. : Наука, 1981. – 139 с.
4. Гальперин П. Я., Кабанова О. Я. Языковое сознание как основа формирования речи на иностранном языке // Управление познавательной деятельностью учащихся. – М. : Изд-во МГУ, 1972. – С. 140–145.
5. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам, лингводидактике и методике. – М. : Академия, 2009. – 336 с.
6. Гуреев В. А. Изменение канона грамматического описания // Горизонты современной лингвистики. Традиции и новаторство: сб. в честь Е. С. Кубряковой. – М. : Языки славянских культур, 2009. – С. 225–239.
7. Елухина Н. В. Роль дискурса в межкультурной коммуникации и методика формирования дискурсивной компетенции // ИЯШ. – 2002. – № 3. – С. 9–13.
8. Карасик В. И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс. – Волгоград : Перемена, 2000. – С. 5–20.
9. Кибрик А. А. Анализ дискурса в когнитивной перспективе: дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2003. – 90 с.
10. Клюева М. И. Когнитивно-познавательные кейсы как средство реализации контекстного подхода к формированию иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции: дис. ... канд. пед. наук. – Н.-Новгород, 2015. – 188 с.
11. Красных В. В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? – М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1998. – 352 с.

12. *Руберт И.Б.* Текст и дискурс: к определению понятий // Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса : сб. науч. ст. – СПб. : Изд-во СПбГУЭФ, 2001. – С. 11–21.
13. *Стрелкова С.Ю.* Интегративное обучение иноязычной грамматике. – М. : Либроком, 2012. – 184 с.
14. *Стрелкова С.Ю.* От грамматико-переводного метода к дискурсивной грамматике: Монография. – Архангельск : Поморский университет, 2009. – 192 с.
15. *Фролова Г.М.* Учет особенностей межкультурной коммуникации при формировании профессиональной компетенции будущих преподавателей иностранного языка. – М. : МГЛУ, 2009. – С. 27–34. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 3 (582). Сер. Педагогические науки).
16. *Хомякова Н.П.* Контекстная модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза (французский язык): дис. ...д-ра пед. наук / Н. П. Хомякова. – М., 2011. – 480 с.
17. *Чернявская В.Е.* Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия: монография. – М. : Флинта : Наука, 2006. – 136 с.
18. *Яроцкая Л.В.* Иностранный язык и становление профессиональной личности (неязыковой вуз): монография. – М. : ТРИУМФ, 2016. – 258 с.

УДК 37:004

Е. В. Думина

доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области права юридического факультета МГЛУ; e-mail: dumina@list.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ»

В статье анализируются проблемы, связанные с формированием профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции как важнейшей профессионально значимой характеристики будущего специалиста в сфере информационной безопасности. Автор акцентирует внимание на необходимости внедрения в процесс обучения иностранным языкам мобильных технологий с целью развития у обучающихся иноязычных профессиональных умений и навыков.

Ключевые слова: иноязычная профессионально ориентированная компетенция; коммуникативная компетенция; профессиональное образование; информационная безопасность; мобильные технологии; мобильное обучение.

Dumina E. V.

Associate Professor at the Department of Linguistics and Professional Communication in the Field of Law, Faculty of Law, MSLU;
e-mail: dumina@list.ru

USING MOBILE TECHNOLOGIES FOR THE FORMATION OF VOCATIONAL FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN STUDENTS SPECIALIZING IN THE SPHERE OF INFORMATION SECURITY

The article provides an analysis of how to form foreign language vocational communicative competence as an important characteristic of a future specialist majoring in the sphere of information security. The author focuses on the necessity of introducing mobile technologies into the foreign language learning process to develop foreign language vocational skills.

Key words: vocational foreign language competence; communicative competence; professional education; information security; mobile technologies; mobile learning.

В эпоху глобализации и технических инноваций стремительное развитие информационных технологий, появление и повсеместное распространение мобильных устройств привели к существенным изменениям в системе обучения иностранным языкам (далее – ИЯ). Поскольку явным преимуществом на рынке труда обладают кандидаты, владеющие иностранным языком и умеющие эффективно применять его в сфере профессиональной коммуникации, на первый план выходит проблема обеспечения качества профессиональной иноязычной подготовки будущих специалистов нелингвистического профиля, в том числе направления «Информационная безопасность», и создания условий для успешной интеграции обучающегося в его профессиональную среду.

В условиях рыночных отношений практически во всех ИТ-направлениях востребованы специалисты со знанием одного или нескольких языков для ведения устной и письменной профессиональной коммуникации на иностранном языке. Если современный выпускник владеет языком специальности, он готов эффективно участвовать в межкультурном деловом и научном общении – способен обходиться без переводчика, самостоятельно устанавливать контакт с зарубежными партнерами, решать спорные вопросы, проводить переговоры на достойном уровне, налаживать взаимовыгодное сотрудничество [3].

Для обеспечения конкурентоспособности на рынке труда перед современной системой высшего образования поставлена задача подготовки специалистов, в основе которой заложено формирование компетенций, позволяющих выпускникам стать высококультурными ИТ-специалистами и легко ориентироваться в различных сферах социальной и профессиональной жизни. Согласно **Приказу Министерства образования и науки РФ от 28 октября 2009 г. № 496**, выпускник направления «Информационная безопасность» должен обладать общекультурными компетенциями: «способностью к чтению и переводу текстов по профессиональной тематике на одном из иностранных языков (ОК-10)», а также умениями и навыками письменной речи – от письменного оформления и передачи информации (письма, аннотации, сообщения) до аргументированного изложения собственной точки зрения по профессиональной тематике. Кроме того, с целью успешной реализации своей деятельности в ситуациях профессионального общения

будущий IT-специалист должен владеть устной речью в объеме, достаточном для получения информации по профессиональной тематике, и терминологической лексикой [9]. С учетом того, что владение профессиональной терминологией «является исходным условием готовности к общению на профессиональные темы» [1, с. 15] и позволяет «расширить возможности достижения, поддержания и дальнейшего развития профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции, необходимой для эффективного профессионального общения» [1, с. 3], Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования третьего поколения по направлению «Информационная безопасность» определяет, что в результате изучения учебной дисциплины «Иностранный язык» обучающийся должен знать лексический минимум терминологического характера объемом в 4000 учебных лексических единиц [9].

Исходя из профессиональных потребностей студентов данного направления подготовки, основной целью обучения ИЯ как средства межкультурного профессионального общения является формирование профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции, которая предполагает развитие у обучающихся языковых и речевых умений (аудирование, говорение, чтение, письмо), а также приобретение знаний, учебного и жизненного опыта, личностных свойств, позволяющих успешно осуществлять профессиональную деятельность на ИЯ. Мы считаем, что для эффективного решения проблем и задач, возникающих в реальной жизни, целесообразно весь курс обучения профессиональной иноязычной коммуникации максимально ориентировать на овладение практическими умениями профессионально направленного иноязычного общения и приблизить к профессиональной деятельности будущего специалиста данного направления подготовки.

Понятие «профессионально ориентированная иноязычная коммуникативная компетенция» достаточно емкое и многогранное. В рамках образовательного процесса наиболее полное толкование термина «компетенция» дал А. В. Хуторской. Он определяет компетенцию как «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов,

и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним» [13].

Поскольку в состав иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции входят иноязычные профессиональные лингвистическая, социолингвистическая, социокультурная, социальная, дискурсивная, стратегическая и информационно-коммуникационная компетенции, а также ряд других компетенций [6], можно сделать вывод, что именно коммуникативный подход в большей степени развивает все компоненты иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции. Коммуникативный подход, научным исследованием которого занимались такие видные ученые, как Е. И. Пассов, С. Ф. Шатилов, Г. А. Китайгородская, В. Л. Скалкин, Э. П. Шубин и другие, «в сфере профессионального образования помогает направить решение коммуникативных задач на развитие умений профессионального общения» [8, с. 196].

Профессионально ориентированная иноязычная коммуникативная компетенция студентов отличается многокомпонентной структурой и представляет собой комплекс компетенций, в основе которого лежат лингвистические, речевые, социолингвистические, социокультурные знания и коммуникативно-прагматические умения, реализуемые в иноязычной деятельности в профессиональном контексте [7].

Несмотря на многообразие современных организационных форм обучения ИЯ и вариативности обучающих средств, тем не менее, перед организатором учебного процесса в высшем учебном заведении встает проблема выбора наиболее эффективных и доступных путей развития преподавания ИЯ для специальных целей. На наш взгляд, для реализации принципа профессиональной направленности, связанного с вовлечением обучающихся в устную (говорение, аудирование) и письменную (чтение, письмо) профессиональную коммуникацию, в качестве дополнения к классической модели образованию следует внедрять инновационные технологии – компактные и простые в использовании мобильные устройства, такие как мобильные телефоны, ноутбуки и планшетные ПК, электронные книги, портативные аудио- и видеогиды, современные игровые консоли, портативные аудиоплееры и другие виды современной техники.

В своих исследованиях по использованию современных информационных технологий в образовании Р. Р. Камалов, В. Г. Кинелев, И. П. Павлова, Е. С. Полат, И. В. Роберт, П. В. Сысоев, С. В. Титова, М. Г. Евдокимова и другие особое внимание уделяют мобильной педагогике, основанной на мобильном обучении и воспитании. В частности, С. В. Титова в своих научных работах аргументирует необходимость разработки концепции интеграционного подхода к обучению иностранным языкам, характерной особенностью которого является эффективное сочетание педагогических и информационных технологий на базе информационно-обучающей среды вуза [12]. Таким образом, на основе разработок информационных и коммуникационных технологий в сфере иноязычного общения мы предполагаем, что мобильное обучение может эффективно решать проблему по оптимизации процесса формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции.

Мобильное обучение (mobile learning (m-learning)) – это передача и получение учебной информации и информационно-справочных материалов с использованием компактных портативных устройств с мобильными приложениями и выходом в Интернет и всегда доступных беспроводных технологий на любое портативное мобильное устройство с целью формирования аспектов иноязычной коммуникативной компетенции [11].

Однако, как утверждает Дж. Келли, главная цель мобильного обучения заключается не в использовании удобных мобильных устройств, позволяющих обучающимся в любое время в любом месте получить или предоставить учебную информацию любого формата, а в создании инновационных мобильных учебных материалов, которые сделали бы процесс обучения более наглядным и интересным для студента [14]. Таким образом, мобильное обучение иностранному языку является такой формой организации процесса обучения и контроля, которая предполагает овладение определенными знаниями, совершенствование языковых навыков, развитие речевых умений с учетом специфики будущей профессиональной деятельности студентов [12]. Мы разделяем эту точку зрения и считаем, что интеграция мобильного обучения в современную систему образования позволит значительно повысить уровень профессиональной подготовки и усовершенствовать

методики обучения аспектам языка, видам речевой деятельности, а также формирования профессиональных компетенций будущих специалистов направления подготовки «Информационная безопасность».

Целесообразность внедрения информационно-коммуникационных технологий при обучении ИЯ будущих IT-специалистов связана с множеством принципиально новых возможностей для формирования у них профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции, а именно:

1) создавать собственный электронный образовательный контент без привлечения технических специалистов;

2) разрабатывать и свободно распространять учебные интернет-материалы;

3) быстро искать и отбирать доступную для любого пользователя сети, необходимую для учебных целей информацию с возможностью редактирования и удаления данных;

4) развивать умения чтения, устной и письменной речи на ИЯ;

5) организовать индивидуальную и/или коллективную работу как в учебных аудиториях, так и во внеаудиторном пространстве;

6) активно взаимодействовать с другими участниками учебного процесса (учащиеся и преподаватели могут посылать текст по электронной почте, вырезать, копировать и вставлять, передавать устройства внутри группы, работать друг с другом);

7) критически мыслить и повышать уровень коммуникативной культуры, в том числе учиться вести дискуссии на профессиональные темы, используя доступные языковые средства;

8) погружаться в профессиональную среду, задавать вопросы и получать ответы от профессионалов в данной сфере;

9) стать частью профессионального сообщества.

В рамках обсуждения вопроса о методической и дидактической ценности данного ресурса применительно к процессу формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции будущих IT-специалистов нельзя также не отметить тот факт, что использование мобильных технологий позволило разработать и внедрить принципиально новые формы обучения ИЯ, такие как:

– web-занятия (вебинары, дистанционные уроки, веб-конференции, форумы, семинары, тренинги, деловые игры, учебные микроблоги, экскурсии, новостные ленты, курскасты лабораторные работы, практикумы интерактивные лекции – лекция-беседа, лекция-дискуссия, лекция-пресс-конференция и др. формы учебных занятий);

– телеконференции (подписки);

– ВКС (видеоконференции);

– chat-занятия [2, с. 7–8], благодаря которым стало возможным в процессе обучения ИЯ глубокое погружение в профессиональную иноязычную действительность.

Привлечение аутентичных иноязычных интернет-материалов (статьи, реклама, интервью, научно-популярные и страноведческие тексты) также позволяет познакомить студентов данного направления подготовки с речевыми клише, фразеологией, лексикой, которые связаны с их будущей профессиональной жизнью и принадлежат к различным функциональным стилям речи, развивает творческое мышление и интеллектуальные способности обучающихся. В совокупности все эти средства обучения способствуют приобретению будущими ИТ-специалистами компетенции в иноязычном письменном и устном общении на профессиональные темы. Поэтому сегодня мы рассматриваем мобильный Интернет не только в качестве уникального поставщика контента, который создается студентами и преподавателями с помощью новых текстов, фотографий, рисунков, музыкальных файлов, но и как новую профессиональную коммуникативную среду. Студенты направления «Информационная безопасность» считают, что благодаря участию в современных формах учебной деятельности с использованием мобильных технологий, обучение иностранным языкам весьма плодотворно и дает им возможность управлять собственным учебным процессом – от поиска важной для них информации до создания собственного сетевого контента. Учебный процесс с мобильными технологиями несет в себе мощный эмоциональный и информационный посыл, развивает интерес и повышает внутреннюю положительную мотивацию к изучению ИЯ на уровне, достаточном для участия в различных ситуациях профессионального иноязычного общения. Применение инновационных технологий в традиционном обучении иностранным языкам приносит

в учебный процесс множество преимуществ, из которых О. Донецкая [5] выделяет следующие:

- наличие огромного выбора дидактических интернет-предложений по ИЯ, что позволяет значительно разнообразить аудиторные занятия и домашние задания;
- возможность по-новому организовать самостоятельную работу обучающихся;
- обеспечение более быстрого темпа выполнения многих видов традиционных заданий;
- учащиеся могут работать над учебными материалами в удобное для них время и в любом месте с точками доступа WiFi;
- обучение с помощью технологий m-learning намного более эффективно и индивидуализировано, так как обучающийся может проходить материал в своем темпе, выбирать последовательность выполнения заданий, вернуться к нему в любой момент и продолжить с той точки, на которой остановился. И. Н. Голицына и Н. Л. Половникова [4] придерживаются точки зрения, что мобильное обучение стимулирует у обучающихся накопление знаний в тесном сотрудничестве с преподавателем и со своими сокурсниками, а также способствует развитию навыков самостоятельной работы, делает акцент на их дальнейшее самообразование, на различные формы дистанционного обучения.

Хотелось бы еще раз подчеркнуть, что за последнее десятилетие благодаря мобильным технологиям значительно поменялась вся методика преподавания иностранных языков. В традиционной модели обучения ИЯ объем зрительной, слуховой и видеонаглядности ограничен наличием иллюстративного материала у преподавателя, в то время как объем виртуальной наглядности мобильного Интернета потенциально безграничен и может лишь варьироваться в зависимости от учебных целей и задач. Сегодня будущие IT-специалисты предпочитают работать не с устаревшими учебными пособиями, а с небольшими объектами информации в различных форматах и осваивать несколько источников информации одновременно. У большинства студентов установлены обучающие приложения: словари и переводчики, приложения для чтения электронных книг, онлайн-курсы. Развить и повысить познавательную активность обучающихся с помощью m-learning можно путем изменения формы подачи теоретического материала по дисциплине

«Иностранный язык». На наш взгляд, для формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции вполне эффективным является набор тематических видеолекций продолжительностью не более 10 минут, с иллюстрациями, 3D-анимацией и аудиосопровождением.

Новая информационно-образовательная среда уже интегрирована в высшую школу, она пронизывает все направления учебной деятельности, органично дополняя ее современными техническими и методическими ресурсами на основе информационных технологий и компьютерных коммуникаций.

Использование мобильных технологий в обучении ИЯ в значительной мере изменило не только подходы к разработке и отбору содержания и организации учебных материалов по этой дисциплине, но и повлияло на весь процесс обучения ИЯ. Благодаря профессионально ориентированному подходу к обучению иностранным языкам и внедрению мобильных интернет-технологий, способствующих формированию профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции, будущий IT-специалист превращается из пассивного студента в активного участника образовательного процесса. Знания формируются совместно в процессе сотрудничества преподавателя с учащимся; обучение строится через диалог равноправных сторон, сводящего роль преподавателя к роли организатора учебного процесса, консультанта и помощника, задачей которого является активизация деятельности учащихся и создание ситуаций, стимулирующих их на самостоятельный анализ полученной информации. Например, успешному формированию профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции у студентов направления подготовки «Информационная безопасность» с помощью технологии *m-learning* способствует метод проектов. Он дает возможность применить полученные знания на практике и развить интеллектуальные, творческие и коммуникативные умения, использовать личный опыт и профессиональные компетенции. С целью демонстрации уровня развития профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции обучающимся предлагается создать и представить с помощью портативного мобильного устройства один из видов творческих проектов – организация

и проведение презентации, подбор и анализ различного рода иноязычных интернет-статей по профессиональной тематике, составление делового письма на иностранном языке. При публичной защите данного творческого проекта обучающиеся моделируют ситуации профессиональной деятельности и профессионального общения с учетом специфики их профессиональной подготовки. Параллельно развивается профессионально ориентированная иноязычная компетенция в соответствии с целями и содержанием обучения [10, с. 183–184].

На территории Российской Федерации отрасль информационных технологий активно развивается, поэтому в будущем можно прогнозировать дальнейший рост спроса на выпускников ИТ-направления, обладающих полным набором компетенций и со знанием иностранного языка. Полученные знания иностранного языка будут реализованы в их последующей профессиональной деятельности при решении задач профессиональной иноязычной коммуникации.

Можно сделать вывод, что благодаря высокому дидактическому потенциалу мобильных устройств и технологий в процессе обучения ИЯ создаются благоприятные условия не только для формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции, но и для спектра компетенций, составляющих общую коммуникативную способность, обеспечивающую интеграцию будущих ИТ-специалистов в профессиональное пространство.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Базанова Е. М. Методика обучения профессиональному иноязычному общению с применением интернет-технологий (магистратура, неязыковой вуз) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2013. – 24 с.
2. Бурганов Н. Т. ИТ-стратегии образовательного учреждения в развитии электронного образования // Новые образовательные технологии в вузе: материалы XI Междунар. науч.-метод. конф. – Екатеринбург, 2014. – URL: <http://hdl.handle.net/10995/24752>
3. Воздвиженская А. Знание иностранного языка увеличивает зарплату россиян в полтора раза // Российская газета : Федеральный выпуск № 6940 (72) – URL: <http://rg.ru/2016/04/05/znanie-anglijskogo-iazyka-uvelichit-zarplatu-rossiiianina-v-poltora-raza.html>

4. Голицына И.Н., Половникова Н.Л. Мобильное обучение как новая технология в образовании // Образовательные технологии и общество. – 2011. – № 1. – Т. 14. – С. 241–252. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/mobilnoe-obuchenie-kak-novaya-tehnologiya-v-obrazovanii#ixzz3wHqUi6HT>
5. Донецкая О.И., Зорге А. и др. Интернет-технологии в обучении иностранным языкам: учебно-методическое пособие / О. И. Донецкая, А. Зорге, Т. К. Иванов, Р. Квириш, В. С. Макаров, А. Хафенштайн. – Казань : КГУ, 2009. – URL: <http://old.kpfu.ru/f21/k2/posob/index1.htm>
6. Евдокимова М.Г. Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникационной технологии (технический вуз, английский язык): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2007. – 49 с.
7. Емельянова Т.В. Формирование профессионально направленной иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза (англ. язык, специальности «Связи с общественностью», «Журналистика»): дис. ... канд. пед. наук. – М., 2006. – 170 с.
8. Климкович Е.Я. Формирование иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции будущих специалистов в области информационных технологий // Омский научный Вестник. Серия Общество. История. Современность. – 2012. – № 3 (109). – С. 194–197.
9. Приказ Министерства образования и науки РФ от 28 октября 2009 г. № 496 «Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 090900 Информационная безопасность (квалификация (степень) «бакалавр»)» (с изменениями и дополнениями). – URL: <http://base.garant.ru/197499/>
10. Каченко (Дымова) Е. Е. Обучение профессиональному иностранному языку студентов направления «Связи с общественностью» на основе метода проектов // Вестник Челябинск. гос. пед. ун-та. – 2011. – С. 177–184.
11. Титова С. В. Мобильное обучение сегодня: стратегии и перспективы // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2012. – № 1. – С. 57–71. – URL: <http://www.ffl.msu.ru/research/vestnik/1-2012-titova.pdf>
12. Титова С.В. Теоретические основы компьютерно-информационной модели обучения иностранным языкам: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2004. – 415 с.
13. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – URL: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
14. Kelly D. Lessons Learned from the MLearnConf 2011 Backchannel. – URL: <http://www.learningsolutionsmag.com/authors/349/david-kelly>

УДК 372.881.1

М. Г. Евдокимова

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

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СРЕДЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье прослеживаются основные изменения характера профессиональной деятельности специалистов, вызванные формированием информационного общества, что создает новые требования к их коммуникативной готовности в области иностранных языков. Новые цели иноязычного образования специалистов требуют изменения всех аспектов преподавания и изучения языка.

Ключевые слова: информационное общество; иноязычное образование; иноязычные коммуникативные умения; виртуальная среда.

Evdokimova M. G.

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

ICT-BASED PROFESSION-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TRAINING

The paper deals with the major changes in the professional activities of specialists due to the development of information society, which makes new demands for their professional competences and particularly for their foreign language communicative skills. The new aims of foreign language training require new approaches to all aspects of the language teaching and learning process.

Key words: information society; foreign language training; foreign language communicative skills; virtual environment.

Профессионально ориентированное обучение иноязычному общению – это обучение, основанное на учете потребностей учащихся в изучении иностранного языка, диктуемых характерными особенностями профессии или специальности [2]. Каждый вуз

того или иного профиля стремится все в большей степени ориентировать свои программы иноязычной подготовки на требования работодателя. Эти требования должны быть точно и тонко позиционированы в общей структуре профессиональной компетентности выпускника и сформулированы с учетом современных общедидактических подходов к высшему профессиональному образованию, актуальной концепции образования в области лингвистики, а также новейших технологий обучения.

В настоящее время изменяются требования к образованию специалистов. Необходимо обеспечить повышение уровня общей культуры выпускников, формирование у них рефлексивных умений, способности критически оценивать собственную деятельность. Как следствие, в процессе высшего образования необходимо развивать способность к творчеству, умение ориентироваться в современном информационном пространстве, проводить исследования, успешно общаться с представителями иных языков и культур. Поскольку сегодня профессиональный мир ориентирован на использование информационно-коммуникативных технологий (далее – ИКТ), к ключевым профессиональным качествам специалиста можно отнести опосредованные компьютером коммуникативные и когнитивные умения.

Достижение указанных целей требует изменения содержания образования и обучения. В частности, знания, приобретаемые студентом, должны быть нацелены не столько на освоение прошлого опыта, сколько на проектирование будущего. Это означает, что предметно-онтологическая модель образования должна уступить место гносеологической модели, в центре которой методологические аспекты, когнитивные инструменты и технологии.

Существенные изменения характера профессиональной деятельности специалистов порождают новые требования к их профессиональным компетенциям и, в частности, к их иноязычным коммуникативным умениям. Иностранные языки являются необходимой составляющей высшего образования. Иноязычные умения помогают будущим специалистам обеспечить их готовность к общению с иностранными коллегами, способность к самообразованию, умение ориентироваться в информационном пространстве и быть полноценными членами профессиональных сообществ, в том числе виртуальных.

В настоящее время в информационном обществе виртуальная среда играет всё более важную роль в профессиональной деятельности и общении. Наряду с техническими и технологическими аспектами исследований информационного общества в центре внимания всё чаще оказываются социальные аспекты. Новые способы передачи, хранения и обработки информации порождают новые формы письменных документов, новые формы грамотности. Уникальные свойства электронного дискурса позволяют ему преодолеть пространственные границы устного дискурса и временные границы письменного, превращая его в эффективное средство профессионального и академического общения [3].

Интернет создает виртуальные репрезентации многочисленных профессиональных сообществ. Основные функции профессиональных сообществ состоят в повышении уровня профессиональной компетенции их членов, повышении качества инженерного образования, публикации газет и журналов, организации конференций и пр. Деятельность профессиональных сообществ, правила их функционирования, коммуникативные нормы, следует рассматривать в качестве важного элемента социокультурного контекста профессии, в котором существует современный специалист. В связи с этим отметим, что западные исследователи предложили такое словосочетание, как «деятельностные сообщества» («community of practice») [6]. Деятельностное сообщество – это группа людей, занимающихся одним делом, имеющих одну и ту же профессию. При этом люди не должны обязательно работать в одной организации. В условиях информационного общества они могут сотрудничать он-лайн, и в этом случае можно вести речь о виртуальных деятельностных сообществах [4].

Естественно, что изменение характера профессионального общения в условиях виртуализации профессионального общения необходимо учитывать при постановке целей и задач обучения иностранному языку в вузе, поскольку, несомненно, иноязычная составляющая профессиональной коммуникативно-познавательной деятельности будущего специалиста также будет осуществляться преимущественно в электронной среде коммуникации.

В связи с этим, с одной стороны, необходимо уточнить цели, задачи, содержание профессионально ориентированной подготовки по иностранному языку с перспективой на компьютерную / электронную / виртуальную среду профессиональной деятельности и

межкультурного общения специалистов. С другой – представляется продуктивным системное использование дидактического потенциала программных-аппаратных средств обучения (далее – ПАСО) как способа оптимизации процесса обучения и личностного развития студентов вузов в курсе иностранного языка.

Опора на системное использование современных ПАСО извлечения, переработки и хранения информации, формирования навыков и умений в различных видах речевой коммуникации, а также средств опосредованного компьютером общения видится в качестве эффективного способа решения актуальных проблем обучения иностранному языку в вузе любого профиля. Для преподавателя виртуальная / компьютерная среда представляет собой пространство, в котором реализуются многие аспекты его профессиональной деятельности. Эта среда является основой конструирования средств обучения, в том числе иностранным языкам. Для студентов виртуальная среда служит средой и средством конструирования их виртуальной идентичности в виде личного сайта, а также средой, в которой реализуется деятельность учения и воплощаются продукты этой деятельности.

Анализ специфики научно-профессиональной иноязычной коммуникации позволил нам определить профессионально значимые знания, навыки и умения научно-профессионального общения, в том числе опосредованного компьютером, а именно:

1) осуществлять поиск научно-профессиональной информации в соответствии с той или иной тематикой или проблемой (поисковое чтение), в том числе в Интернете: находить электронные журналы, информацию о прошедших и предстоящих конференциях, сборники тезисов и докладов, персоналии и пр. Это, в свою очередь, требует умений правильно сформулировать запрос и правильно его ввести в компьютер на английском языке; ориентироваться в пространстве порталов и сайтов; находить и пользоваться различными типами словарей и справочников «онлайн»;

2) понимать содержание представленной информации и уметь ее обрабатывать: выделять главное, компрессировать, делать выписки, составлять письменный план, конспект, аннотацию, тезисы (изучающее чтение, письмо); обобщать информацию, представленную в разных источниках и фиксировать ее в виде небольшого обзора (реферирование);

3) читать и создавать письменные документы, относящиеся к организационным аспектам научных конференций (информационное сообщение о конференции и условиях ее проведения, программа конференции, макет тезисов, письмо-приглашение, письмо-запрос с целью получения дополнительной информации, письмо-благодарность за присланные материалы, отчет о конференции и пр.), что требует развитых умений письма с опорой на чтение;

4) создавать свой интернет-портал/сайт на английском языке;

5) использовать полученную в результате работы с письменными источниками информацию для создания на ее основе собственных речевых продуктов в виде текста лично окрашенного монологического высказывания с учетом специфики устной речи и с использованием необходимых средств содержательной, логической, композиционной связности, в том числе средств метакommunikации (устная монологическая речь);

6) создавать компьютерные презентации на английском языке на основе прочитанного;

7) делать лично окрашенные доклады / презентации на иностранном языке;

8) понимать устные сообщения / доклады коллег, сделанные на иностранном языке, выделяя в них различные информационные пласты (то, что говорится о мире и то, что говорится о тексте);

9) принимать участие в обсуждении докладов, что предполагает умение: реализовать элементарные коммуникативные интенции (представиться; выразить одобрение / неодобрение, удовлетворение / неудовлетворение, уверенность / неуверенность, извинение, благодарность, согласие / отказ, возражение; предложить что-либо; принять / отказаться от предложения); управлять общением, что требует владения стратегиями дискурса, т. е. умениями инициировать общение, менять коммуникативные роли, уклоняться от общения, завершать общение и пр. (диалогическая речь);

10) уметь выступать в различных ролях на конференциях (координатора / ведущего конференции; докладчика; слушателя, оппонента);

11) «собирать» собственную электронную библиотеку: словари в электронной форме, базы данных языковых средств,

организованных по функциональному принципу; тексты; адреса нужных сайтов;

12) знать и уметь учитывать исторические и культурные различия, которые могут приводить к трудностям в межкультурной коммуникации, в частности особенности температурных шкал (Фаренгейт – Цельсий), единиц измерений, названий больших чисел в различных странах, должностей и ученых званий в России и за рубежом, уметь устанавливать соответствия между ними.

В контексте подготовки выпускников целесообразно вести речь о выделении в качестве отдельной задачи обучения иностранному языку формирование иноязычной информационной компетенции как знания студентами структуры профессионально и общекультурно значимых виртуальных иноязычных ресурсов и набора умений, обеспечивающих способность пользоваться этими ресурсами для своего профессионального и общекультурного развития. Этот вид компетенции соотносится с теми ключевыми компетенциями, которые выделяют авторы зарубежных публикаций: *information competence, media literacy, digital competence* [5]. Наряду с теми компонентами, которые можно отнести к владению техникой / технологией, эти компетенции вбирают в себя и более широкие когнитивно-коммуникативные умения, среди которых часто называют умение критически мыслить и эффективно перерабатывать информацию.

Для формирования перечисленных знаний, умений и навыков в области обучения студентов иностранному языку с опорой на виртуальную учебную среду необходимо в процессе обучения обеспечить:

- способ создания профессионально ориентированного контекста (по А. А. Вербицкому [1]) обучения иностранному языку, который мог бы стать единым форматом, основой для моделирования коммуникативных ситуаций, формирования и развития умений научно-профессионального общения;
- актуальный профессионально ориентированный аутентичный текстовый материал и жанры текстов, отвечающие профилю конкретного вуза;
- эффективный способ сочетания в ПАСО аудитивной и визуальной форм поступления информации;
- увеличение на основе программно-аппаратных средств обучения количества выполняемых студентом доречевых и речевых

упражнений, обеспечивающих формирование прочных навыков и умений в различных видах речевой деятельности;

– максимальное использование резерва самостоятельной работы студентов, организацию интенсифицированной внеаудиторной самостоятельной работы на базе комплекса программно-аппаратных средств обучения, дополняющих учебник и нацеленных на решение наиболее актуальных проблем обучения, в частности устранение индивидуальных недоработок школьной подготовки по иностранному языку у разных студентов;

– сочетание в программно-аппаратных средствах обучения обучающихся компьютерных программ, основанных на идеях программированного обучения, с иными типами средств обучения, использующих новые технические возможности компьютера.

Таким образом, обучение в виртуальной среде требует модернизации всех элементов системы обучения иностранным языкам в высшей школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
2. *Поляков О.Г.* Английский язык для специальных целей: теория и практика. – М. : Тезаурус, 2003. – 188 с.
3. *Пополов Д.С.* Метафоры коммуникации в электронных технологиях и современных социальных коммуникационных процессах: автореф. дис. ... канд. философ. наук. – М., 2001. – 27 с.
4. *Dubé L., Bourhis A., Jacob R.* The impact of structuring characteristics on the launching of virtual communities of practice // *Journal of Organizational Change Management*. – 2005. – 18 (2). – P. 145–166.
5. *Dunn Kathleen K., Cook Adamson Danette A.* Information competence in the CSU: empowering students for personal freedom and lifelong learning. – URL: <http://www.cpp.edu/~jjs/1997/Dunn.pdf>
6. *Lave J., Wenger E.* *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. – Cambridge : Cambridge University Press, 1999.

УДК 378

О. А. Ивашкина

преподаватель кафедры иностранных языков, ФГБВОУ ВПО «Академия гражданской защиты МЧС России»; e-mail: murlesya@gmail.com

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК КАК *LINGUA FRANCA* ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТА МЧС РОССИИ

В статье рассматривается история, условия становления и основные признаки английского языка как *лингва франка* и поднимается вопрос о необходимости исследования этого явления с целью определения содержания обучения иноязычной коммуникации будущих специалистов МЧС России.

Ключевые слова: английский язык как *лингва франка*; английский язык для международного профессионального общения; обучение иноязычной коммуникации будущих специалистов МЧС России.

Ivashkina O. A.

Lecturer at the Department of Foreign Languages, Civil Defence Academy of the Russian Emergencies Ministry; e-mail: murlesya@gmail.com

ENGLISH AS A LINGUA FRANCA FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION OF A SPECIALIST OF EMERCOM OF RUSSIA

The article is devoted to analyzing the history, development conditions and special features of English as a lingua franca and raises the issue of studying this phenomenon in order to define the content of teaching English for international communication to future specialists of EMERCOM of Russia.

Key words: English as a lingua franca (ELF); English for international professional communication; teaching foreign language communication to future specialists of EMERCOM of Russia.

Lingua franca – словосочетание, которое появилось в XII в. в средиземноморском регионе для обозначения смешанного языка общения, главным образом, между купцами и торговцами. Этим термином принято обозначать язык, используемый как средство межэтнического общения в определенной сфере деятельности [1]. Известно, что в разное время в мировой истории роль lingua franca выполняли греческий, арабский, латынь, французский, однако ни с латынью, ни с французским, ни с одним другим языком не происходило того, что сейчас происходит с английским.

Лидирующее положение, которое в настоящее время занимает английский язык, обусловлено рядом причин, в том числе: активной колонизацией, предпринятой Великобританией с начала XIX в., современными глобализационными процессами, активным использованием этого языка международными организациями, научными и бизнес-сообществами. Но главной причиной, по которой английский язык стал международным, безусловно, является развитие компьютерных технологий и расширение Интернета. Столь широкое распространение и использование привело к тому, что английский язык не только привносит в другие языки новую лексику и формы, но и сам подвергается влиянию, адаптируется его пользователями под конкретные задачи, особенности и даже местные традиции, что в свою очередь, отражается на фонетическом и лексико-грамматическом уровне, образуя новые варианты английского языка [2; 4; 5].

Россия является активным участником геополитического, экономического и культурного взаимодействия в мире. Английский язык в нашей стране, как и в других государствах, учат не только для того, чтобы приобщаться к достижениям английской или американской культуры, но и для активного освоения современного информационно-коммуникационного пространства, своей профессиональной «интеркультуры» – важного условия обеспечения конкурентоспособности и востребованности специалиста в профессиональной сфере [3]. Так, например, чтобы успешно решать профессиональные задачи исходя из передового мирового опыта, эффективно строить деловые (и не только) отношения с партнерами из скандинавских или азиатских стран, совсем не обязательно учить, скажем, норвежский или японский. Достаточно знать английский, который признается языком международного общения.

Неоспорим тот факт, что разные регионы мира имеют множество точек соприкосновения и контактным языком (*lingua franca*), как правило, в значительном числе случаев выступает именно английский. В связи с увеличивающимся числом мировых катастроф, необходимость международного сотрудничества, участия в ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций и гуманитарных операциях ставит специалистов МЧС России перед необходимостью использования английского языка в профессиональной деятельности и требует готовности к эффективному межкультурному

профессиональному общению и взаимодействию. Учитывая тот факт, что национальная принадлежность контингента, с которым приходится работать сотрудникам МЧС России, весьма разнообразна, и невозможно выучить все языки мира или иметь большое количество разноязыковых бригад, возникает потребность в использовании *lingua franca*. В то же время если важность изучения английского языка не ставится под сомнение, то выбор основы для определения содержания обучения – варианта английского языка – и выработка стратегии его освоения не столь однозначны.

В своей книге о мировых вариантах английского языка “A Resource Book for Students” J. Jenkins [6], наряду с другими теориями, комментирует, по ее мнению, самую влиятельную и цитируемую модель, созданную профессором В. Kachru, обращая особое внимание на неоднородность «ткани» языка, выражающуюся в существовании трех крупных концентров:

Внутреннего круга (the Inner Circle), где английский язык является родным (это Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии, США, Канада, Австралия, Новая Зеландия, Южная Африка);

Внешнего круга (the Outer Circle), где английский является вторым государственным языком и используется как *lingua franca* (это Индия, Малайзия, Филиппины и еще более 50 государств);

Расширяющегося круга (the Expanding Circle), где английский изучается в учебных заведениях как иностранный язык и используется обществом в качестве языка международного общения (в эту группу входят Китай, Япония, Израиль, Россия и многие другие страны).

Вместе с тем высказывается мнение, что теорию В. Kachru нельзя признать универсальной. К примеру, нет возможности четко определить границы между тремя кругами, и даже такой очевидный факт, как лингвистические различия между британским (BE – British English) и американским (AE – American English) вариантами английского языка внутри первого внутреннего круга, не находит отражения в этой теории [6]. Кроме того, как отмечают некоторые ученые, число людей, использующих английский язык как *lingua franca*, уже превысило количество носителей языка и тех, для кого он является вторым или иностранным языком [5]. При этом вариации английского языка имеют значительные

отличия от норм так называемого Standard English (далее – SE), которым является английский язык стран внутреннего круга. В этой связи встает важный в методическом плане вопрос: какому именно варианту английского языка и насколько глубоко следует учить будущих специалистов МЧС РФ, готовящихся к работе в условиях глобального многоязычия.

Так, например, по мнению В. Seidlhofer [7], систематический характер приобрели следующие отклонения, которые, тем не менее, существенно не влияют на эффективность коммуникации:

- потеря флексии *-s /-es* у глаголов настоящего времени в форме 3-го лица ед. ч.;

- употребление относительных местоимений *who* и *which* как взаимозаменяемых;

- пропуск определенных и неопределенных артиклей в предписанных нормами SE ситуациях и употребление артиклей там, где они не требуются;

- использование формы *isn't it?* как универсального варианта разделительного вопроса;

- употребление избыточных предлогов (например, *#We have to study about*);

- чрезмерное употребление глаголов общего значения (*do, have, make, put, take*);

- использование придаточных с *that* вместо инфинитивных конструкций (*#I want that*);

- чрезмерная ясность (так называемая *redundant explicitness*, например, *black color*).

В то же время ряд отклонений от нормы способны значительно снизить / затруднить эффективность межкультурной коммуникации, например следующие:

- разница между краткими и долгими гласными (*live / leave, bit / beat, pitch / peach*);

- идиоматическое выражение, метафора, фразовый глагол, используемые носителем и неизвестные собеседнику (*I can give you a hand*).

Очевидно, что специфика профессиональной деятельности будущих специалистов МЧС России требует детального исследования всех составляющих их межкультурной иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, определения на

этой основе образовательных приоритетов, опор, коррелятивных связей, проектирования модели формирования компетенции. Вместе с тем уже на начальном этапе исследования данной проблемы становится понятно, что важнейшее место в учебном процессе по иностранному языку должно отводиться устным формам общения (часто наиболее проблемным для освоения во взрослой аудитории при невысоком исходном уровне владения иностранным языком и небольшом количестве аудиторных часов, предусмотренных учебным планом), в том числе формированию фонетической / фонологической компетенции на широком межкультурном основании, что обуславливает необходимость разработки соответствующего методического аппарата. Обучение пониманию звучащей речи вне страны изучаемого языка всегда представляло собой одну из серьезнейших методических проблем, а обучение студентов лингвистических специальностей по профилю МЧС – особая задача, требующая предметного решения с учетом всего спектра объективных и субъективных факторов учебной, учебно-профессиональной и профессиональной сфер деятельности.

Формирование лексико-грамматических навыков устной речи (как рецептивной, так и продуктивной) также предполагает разработку специфичной для нашего контингента обучающей стратегии, учитывающей особенности использования английского языка как *lingua franca* профессионального общения.

Не вызывает сомнения и значительная роль стратегической компетенции в условиях общения специалистов МЧС России в поликультурной среде; кроме того, требует доопределения содержательный аспект и других составляющих межкультурной иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, таких как дискурсивная, а также социокультурная и социолингвистическая компетенции, которые приобретают новый смысл в ситуациях профессиональной деятельности рассматриваемого контингента обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Лингва франка* / Википедия : свободная энциклопедия – URL: <https://ru.wikipedia.org>
2. Прошина З.Г. Вариантность английского языка и межкультурная коммуникация // Личность. Культура. Общество. Международный журнал

- социальных и гуманитарных наук. – 2010. – Т. 12. – Вып. 2 (55–56). – С. 242–252.
3. Яроцкая Л. В. Иностранный язык и становление профессиональной личности (неязыковой вуз) : монография. – М. : ТРИУМФ, 2016. – 258 с.
 4. Jenkins J. (Un)pleasant? (In)correct? (Un)intelligible? ELF speakers' perceptions of their accents // English as a Lingua Franca: Studies and Findings. / Mauranen, Anna and Ranta, Elina (editors). – Newcastle upon Tyne, United Kingdom: Cambridge Scholars Publishing, 2009. – 10 p.
 5. Jenkins J. Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca // TESOL Quarterly. – 2006. – Vol. 40. – № 1. – 163 p.
 6. Jenkins J. World Englishes: A resource book for students. – London : Rutledge, 2003 – P. 16–21.
 7. Seidlhofer B. Research perspectives on teaching English as a lingua franca / Annual Review of Applied Linguistics. – Vol. 24. – 2004. – 220 p.

УДК 372.881.1

Л. В. Ивина, Н. Ю. Мороз

Ивина Л. В., кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области медиатехнологий факультета ИМО и СПН Московского государственного лингвистического университета, E-mail: ivins@mail.ru

Мороз Н. Ю., кандидат филологических наук, заведующая кафедрой лингвистики и профессиональной коммуникации в области медиатехнологий; МГЛУ; e-mail: nataschamoroz@yandex.ru

ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СТРАТЕГИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ЖУРНАЛИСТОВ

В статье рассматривается использование деловых игр в обучении журналистов-международников как эффективный способ совершенствования их профессиональной иноязычной компетенции через погружение в смоделированную профессиональную среду. На примере деловой игры «Новостная редакция» иллюстрируются этапы, порядок реализации и ожидаемые результаты использования этой образовательной стратегии.

Ключевые слова: деловая игра; иноязычная компетенция; иноязычная профессиональная компетенция; образовательная стратегия; обучение журналистов-международников; ролевая игра.

Ivina L. V.

PhD (Philology), Associate Professor of the Department of Linguistics and Professional Communications in the Field of Media Technologies, Institute of International Relations and Socio-Political Sciences, MSLU;
e-mail: ivins@mail.ru

Moroz N.Y.

PhD (Philology), Head of Linguistic and Professional Communication Department in the Sphere of Media Technology; MSLU;
e-mail: nataschamoroz@yandex.ru

SIMULATION AS EDUCATIONAL STRATEGY TO ENHANCE FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCE OF JOURNALISM STUDENTS

The article addresses simulations in training students of International Journalism as an effective method of promoting their foreign language professional competence by immersing them in the model of professional environment. A simulation model «Newsroom» is presented to illustrate the stages, procedures and expected outcomes of the educational strategy.

Key words: educational strategy; foreign language competence; language training of students of International Journalism; professional foreign language competence; role plays; simulations.

Изменившиеся требования к профессиональной иноязычной компетенции журналистов-международников вносят определенные коррективы в систему их языковой подготовки. На сегодняшний день приоритетным является формирование иноязычных компетенций, напрямую связанных с профессиональной деятельностью.

Вызывает сомнение, что эта цель может быть в должной мере достигнута традиционными методами и методиками обучения. Новые задачи требуют и новых оригинальных решений. Очевидно, что для эффективного достижения намеченных результатов обучения, в частности формирования речевой и языковой компетенции для выполнения конкретных задач профессиональной деятельности, необходимо использовать методы обучения, делающие акцент на практической реализации знаний, умений и навыков. Так, по мнению О. В. Перловой, в процессе обучения профессиональной коммуникации будущих специалистов-журналистов необходимо последовательно моделировать целостное содержание и условия профессиональной деятельности, что обеспечивает аутентичные условия образовательного контекста [2, с. 99].

Накопленный опыт ведущих зарубежных и отечественных университетов, наряду с определенными позитивными результатами, достигнутыми нашей кафедрой за последние годы, дают основания считать, что одним из эффективных подходов к решению проблемы формирования профессиональной иноязычной компетенции журналистов-международников является активное, но тщательно подготовленное внедрение в процесс обучения деловых игр.

Использование учебных деловых игр как одного из методов обучения журналистов-международников в значительной мере определяется спецификой профессиональной деятельности журналиста, связанной с необходимостью сбора и обработки информации далеко не всегда в комфортных условиях. Если журналист хочет получить эксклюзивный материал, если ставит перед собой задачу разговорить чересчур недоверчивого собеседника, он не должен лезть за словом в карман, где преимущественно хранятся

шаблоны. Единственным способом достичь намеченной цели и гарантией успеха может стать неожиданная, ставящая в тупик и ошеломляющая формулировка вопроса, вызывающая у интервьюируемого естественное удивление, часто неизбежно переходящее в неподдельный интерес к необычному собеседнику. К сожалению, на шаблонные вопросы многие уже давно научились отвечать, не отвечая по существу, т. е. не предоставляя никакой новой информации. Нестандартные вопросы позволяют журналисту достаточно быстро установить нужный неформальный контакт с собеседником и в результате получить нестандартную информацию, в том числе эксклюзивную.

Адекватно сформированная профессиональная иноязычная компетенция позволяет журналисту затрагивать в разговоре с собеседником нетривиальные темы, использовать языковые средства, способные заметно оживить любую искусно поддерживаемую дискуссию, сделав ее интересной и значимой не только для непосредственного собеседника, но и для аудитории. Конечно, такой природный дар непринужденной коммуникации есть лишь у небольшой части талантливых журналистов. Однако элементы этого мастерства, профессионального искусства могут и должны развиваться в процессе обучения у каждого, кто сделал выбор в пользу труднейшей профессии журналиста-международника.

И в этом плане деловые игры при обучении журналистов профессионально-коммуникативным умениям способны принести весьма ощутимые результаты. Несомненным преимуществом их использования является активное вовлечение обучающихся, а затем и пробуждение творческого начала как у студентов, так и у преподавателя.

Необходимо отметить, что даже самый тщательно продуманный сценарий игры и детально разработанная преподавателем последовательность действий участников никогда не способны предусмотреть все возможные повороты и отклонения, вызванные разными ситуациями, оригинальностью мышления участников, привходящими обстоятельствами и предыдущим жизненным опытом. С полным основанием можно констатировать, что ни одна игра, в основе которой есть творческое начало, просто не может точно соответствовать ранее намеченному плану, потому что деловые игры невозможны без импровизации, поскольку

импровизация и творчество неразрывно связаны. Чем больше расхождений, тем более интересна и увлекательна для обучающихся деловая игра; чем больше неожиданностей, тем выше мотивация продолжать игру, а не сворачивать ее, переходя на шаблонный путь, не дающий в конечном счете ничего, кроме разочарования и скуки. Чем больше оригинальности и меньше банальностей, тем живее и инициативнее проходит игра. И, естественно, тем больше пользы в результате получают все ее участники.

Именно поэтому проведение учебных деловых игр с журналистами, которые часто наделены творческим потенциалом больше, чем студенты других специальностей, помогает им для убедительности аргументации прибегать к богатейшим ресурсам языка, актуализируя знания, умения и навыки, сформированные на предшествующем деловой игре этапе. Очевидно, что это позволяет достичь таких результатов, которые даже теоретически были бы невозможны при традиционных формах и методах обучения.

Вместе с тем следует подчеркнуть, что включение деловых игр в процесс обучения не является самоцелью. Не должна эта образовательная стратегия рассматриваться и как способ развлечения обучающихся. Цель учебных деловых игр – создание условий для развития творчества, мобилизации творческих способностей и максимальное приближение занятия к условиям реальной жизни путем моделирования ситуаций профессионального общения.

Часто требуется несколько подготовительных занятий, благодаря которым учащиеся, постепенно вовлекаясь в игру, становятся ее полноценными участниками. Именно поэтому необходимо с самого начала сделать все возможное для того, чтобы условия и смысл заданий были предельно просты и понятны обучающимся.

Не менее важной предпосылкой будущего позитивного результата должно быть то, что на первых этапах деловой игры студент ни в коем случае не должен испытывать больших затруднений, свободно обходясь уже имеющимся объемом информации и языковыми средствами. В противном случае сам принцип игры может вызывать неприятие и даже резкое отторжение. Дав обучающемуся адаптироваться к условиям и требованиям деловой игры, с каждым новым занятием можно усложнять задания, поощряя студента к использованию всё более живой, яркой, оригинальной, нередко и метафоричной речи.

В качестве примера приведем разработанную нами и апробированную на занятиях со студентами-бакалаврами, обучающимися по направлению подготовки «Международная журналистика», деловую игру, которую мы условно назвали «Новостная редакция». Для удобства представим порядок ее реализации в виде четырех этапов.

Первый этап – подготовительный. Вначале подготовки к учебной деловой игре преподаватель может использовать традиционные типы заданий для совершенствования всех видов речевой деятельности. Выбор заданий будет зависеть от потребностей студентов и целей, которые ставятся на данном этапе.

Одним из вариантов подготовки к деловой игре может быть, например, реферирование иноязычных источников. Не вызывает сомнения тот факт, что обучение реферированию иноязычных источников – это сложный, довольно емкий по времени, но необходимый вид учебной работы, так как без навыков структурирования информации невозможно работать в огромном информационном поле, характеризующем современную профессиональную среду [1, с. 157]. При выполнении этого типа заданий в рамках подготовки к проведению деловой игры могут решаться следующие задачи: извлекаться информация по теме игры, отбираться языковые средства, которые впоследствии будут использоваться как во время выполнения подготовительных творческих заданий, так и непосредственно во время учебной деловой игры.

На данном этапе для моделирования профессиональной деятельности журналиста-международника предлагается выполнение следующих творческих заданий:

1. Создание заголовков для медийных текстов.
2. Написание оригинальных разножанровых текстов (статья, репортаж, некролог, новостная заметка).
3. Создание медийного продукта, рассчитанного на разную целевую аудиторию (возраст, уровень образования) с использованием одного информационного повода.

Следует отметить, что для выполнения данных заданий могут использоваться как индивидуальная, так и коллективная форма работы. Перед переходом на следующий этап необходимо совместно с обучающимися проанализировать результаты, причем обсуждая не только типичные ошибки, но и оригинальные варианты, предложенные студентами.

Второй этап – формулирование цели и концепции игры, отбор информации и языковых средств, распределение ролей.

Важность данного этапа трудно переоценить, поскольку от точной формулировки целей, целесообразного отбора языковых средств и стратегически верного распределения ролей с учетом особенностей студентов группы зависит успешность учебной деловой игры.

Модель учебной деловой игры «Новостная редакция» построена на имитации функционирования новостной редакции печатного или электронного СМИ.

Целью данной игры является активное вовлечение студентов в ситуацию, имитирующую профессиональную деятельность журналистов-международников, занятых определением новостной значимости событий и формированием повестки дня.

В зависимости от количества студентов могут быть предложены следующие роли: выпускающий редактор номера; заместитель выпускающего редактора; ответственный секретарь; редакторы разделов политики, спорта, экономики, светских новостей, происшествий, корреспонденты разделов. Роли могут распределяться как на основе жеребьевки, так и по желанию студентов.

Обязательным условием является предоставление студентам информации о специфике того СМИ, деятельность новостной редакции которого они будут имитировать в рамках деловой игры, поскольку одной из задач журналистов и редакторов является определение соответствия того или иного информационного повода формату СМИ, которое они представляет.

В качестве информационных поводов могут использоваться тексты, включенные в работу на подготовительном этапе, в частности аутентичные материалы, на основе которых проводилось обучение реферированию иностранных источников; медийные тексты, для которых студенты создавали заголовки, или разножанровые тексты, написанные с использованием одного информационного повода. Кроме того, возможно привлечение и различных аутентичных аудио- и видеоматериалов, освещающих последние мировые события, что придаст деловой игре большую актуальность и связь с профессиональным контекстом.

Третий этап – проведение учебной деловой игры. Студенты образуют импровизированную редакцию печатного или

электронного СМИ, в которой каждый занимает определенную должность и имеет соответствующие обязанности.

Имитируется модель проведения редакционной летучки, на которой на основе предложенных информационных поводов выявляется актуальная повестка дня, ее соответствие формату и концепции СМИ, определяются главные и второстепенные темы исходя из новостной значимости события. Обсуждаются способы проверки фактов и надежности источников, варианты получения информации из альтернативных источников. Распределяются задания для сотрудников редакции, устанавливаются сроки выполнения, объем, компоновка (распределение по полосам для печатного СМИ; порядок следования для радио-, телевизионных выпусков новостей).

Важным моментом при проведении игры является фактор времени. Было бы целесообразно заранее договориться о регламенте, предложив участникам в самом начале игры распределить время на выполнение всех поставленных задач, а на одного из участников, например, на ответственного секретаря возложить обязанности по отслеживанию соблюдения регламента.

Очевидно, что именно выпускающий редактор номера должен взять на себя ведение редакционной летучки, активно вовлекая всех участников в обсуждение заранее сформулированных вопросов и решение поставленных задач. Журналисты разных отделов должны аргументированно отстаивать свою позицию, доказывая новостную значимость своих материалов и необходимость их включения в выпуск газеты, радио- или телевизионный выпуск новостей.

По окончании летучки участники должны подвести итоги, кратко представив свой вариант решения поставленных задач.

Четвертый этап – подведение итогов игры. На заключительном этапе необходимо проанализировать эффективность деятельности студентов в рамках симитированной профессиональной ситуации общения, обсудить выбранные речевые стратегии. Следует поощрять рефлекссию и самооценку, дать оценку результатам и оценить степень выполнения сформулированных задач.

Интересно проанализировать, насколько проведенная игра соотносится с реальными обстоятельствами. Предлагаемая игра может проводиться на III или IV курсе бакалавриата или же в магистратуре, а это означает, что у большинства студентов уже есть

опыт работы в СМИ. Все студенты по меньшей мере занимались выпуском учебной газеты, а некоторые из них даже принимали участие в реальных летучках новостных редакций СМИ. Тем интереснее будет для студентов в ходе общей дискуссии сравнить опыт их профессиональной деятельности с тем процессом и результатом, который был получен в рамках учебной деловой игры.

Безусловно, необходимо провести детальный разбор игры, предполагающий выделение и анализ ошибок и недостатков, в том числе в выборе и использовании языковых средств. Однако важно создать условия для благоприятного окончания игры, подчеркнув удачно примененные речевые стратегии и правильно использованные языковые средства.

Представленная учебная деловая игра позволяет добиться важных результатов, в том числе закрепить и актуализировать изученную лексику, на практике применить знания о принципах анализа новостной значимости события и методах сбора информации, способствовать формированию комплекса знаний и умений для выработки стратегии и тактики профессионального общения.

Учебные деловые игры создают условия для формирования и таких общекультурных и профессиональных компетенций, как способность к анализу и проектированию межличностных и групповых коммуникаций, готовность к работе в коллективе, способность осуществлять распределение полномочий. Действительно, использование учебных деловых игр как образовательной технологии позволяет, с одной стороны, развивать самостоятельность и активность студентов, с другой – поощряет их взаимодействие и работу в группе, причем эта работа осуществляется в ситуации, имитирующей профессиональную деятельность в рамках избранной специальности.

На протяжении всех этапов ролевой игры важно поддерживать комфортную атмосферу, позволяющую почувствовать успех в ситуациях общения, максимально приближенных к реальной профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ольчак О. О., Мороз Н. Ю.* Обучение реферированию студентов направлений подготовки «Социология», «Реклама и связи с общественностью», «Журналистика» (на примере немецкого языка) //

- Разновидности профессионального дискурса в обучении иностранным языкам. – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2014. – С. 154–162. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 8(694). Сер. Педагогические науки).
2. *Перлова О.В.* Формирование профессионально-коммуникативной компетенции студентов-журналистов // Реализация компетентностного подхода в обучении языкам специальностей. – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2010. – С. 97–105. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып 20 (599). Сер. Педагогические науки).

УДК 378.147

Е. С. Комолова

ст. преподаватель кафедры лексикологии английского языка факультета гуманитарных и прикладных наук МГЛУ; e-mail: ichbineinzigartig@yandex.ru

**К ВОПРОСУ О СОЦИОКУЛЬТУРНОМ АСПЕКТЕ
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ
(на примере специальности «Психология»)**

Автор рассматривает языковую подготовку студентов-психологов, целью обучения которых является профессиональная деятельность в условиях межкультурной коммуникации с учетом изменившихся требований и условий подготовки, и поднимает ряд вопросов, ранее не освещенных отечественными и зарубежными методистами, намечает направление дальнейшей работы в этой области.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; подязык психологии; предметно-языковое обучение.

Komolova E. S.

Senior Lecturer, Department of English Lexicology, The Faculty of English Language, MSLU; e-mail: ichbineinzigartig@yandex.ru

**ON THE SOCIOCULTURAL ASPECT OF PSYCHOLOGY
STUDENTS LINGUISTIC TRAINING**

The article discusses the vital issue of language training for psychology students to prepare them for professional activity in the sphere of cross-cultural communication. The author points out the issues that investigators have not covered yet and emphasizes the importance of further research in the area.

Key words: cross-cultural communication; sublanguage of psychology; content-and-language integrated learning.

Начало XXI в. ознаменовалось бурным развитием процесса глобализации, способствующего активному взаимодействию представителей разных народов, расширению и углублению сотрудничества в профессиональных интеркультурах, что, в свою очередь, оказало значительное влияние на сферу языкового образования. Меняются подходы к подготовке специалистов, способных эффективно осуществлять профессиональную деятельность на международном уровне, появляются новые направления в лингводидактике, возрастает объем междисциплинарных исследований. Так,

например, получает распространение эколлингвистика, основным принципом которой является целостность; при этом язык рассматривается не как замкнутая система, а в естественной среде, с учетом всех индивидуальных, ситуативных, культурных и социальных факторов и характеризуется взаимосвязанностью, взаимозависимостью и взаимообусловленностью [14]. На повестку дня ставится вопрос о формировании профессиональной личности средствами учебной дисциплины «Иностранный язык» в условиях неязыкового вуза [10]; понятие «интернационализация профессиональной подготовки специалиста» обосновывается в качестве лингводидактического принципа высшего образования [12].

Современные исследователи отмечают, что проблема моделирования системы языковой подготовки будущих специалистов находится на пересечении исследовательских полей педагогики, психологии, лингвистики и философии [1; 5; 12]. Так, западные исследователи в своих работах активно ссылаются на социокультурную теорию Д. Лантолфа, основанную на трудах Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, согласно которой в процессе освоения иностранного языка социализация первична [15].

Взаимосвязь языка и культуры стала объектом интенсивного исследования методистами уже во второй половине XX в., и сегодня результаты этих научных поисков составляют основу лингводидактики. Так, на современном этапе целью обучения иностранному языку в вузе является формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, инкорпорирующей билингвосоциокультурную компетенцию, обеспечиваемую социальной, социоллингвистической, социокультурной и социопрагматической компетенциями [10; 12]. Сегодня не вызывает сомнения, что преподавать иностранный язык нужно не как новый языковой код, а как особый способ выражения мыслей, как источник сведений о национальной культуре народа – носителя изучаемого языка. Для методики обучения иностранному языку чрезвычайно важным является тот факт, что картина мира одной национальной языковой личности никогда не будет конгруэнтной другой инофонной картине мира [9]. Подход к языку как к новому коду способен привести к овладению только его коммуникативной функцией; в результате оказывается, что место семантики изучаемого языка заняла семантика родного языка, т. е. что язык

усвоен неадекватно [2]. В процессе обучения язык воспринимается как отображение социокультурной реальности, т. е. под названием «языка» мы преподаем, или, по крайней мере, должны преподавать культуру [5].

Необходимо отметить, что культуру нельзя охарактеризовать как статичные знания. Ежедневное общение индивидов в определенном социокультурном контексте в определенный момент времени – важный источник формирования культурной составляющей иноязычной коммуникативной компетенции. Вопрос учета постоянно меняющейся в ходе обучения картины мира индивида, включая его профессиональную картину [10], представляет интерес для современной лингводидактики, и чаще всего индивидуальный подход в этом вопросе ограничивается рамками социокультурной группы, хотя границы такой группы нестабильны. Более того, недостаточно просто уподобить обучаемого носителю языка, необходимо сохранить его культурную самобытность. Сегодня широкое распространение получила так называемая педагогика с учетом культурной специфики среды, где преподается иностранный язык (*culturally responsive pedagogy* [13]). Здесь при построении курса учитывается не просто всё культурное разнообразие группы учащихся, но обучение строится на этих культурных особенностях индивидов, т. е. в особенностях картины мира обучаемого видят не источник ограничений, а источник возможностей.

Особенно актуальным это представляется для студентов-психологов, специфика профессиональной деятельности которых предполагает бикультурность [6; 8; 10; 12], поскольку включает:

- *чтение оригинальной иноязычной литературы* как способ активного приобщения к последним мировым научным достижениям в осваиваемой предметной области (в центре внимания которой находится сознание личности, в том числе личности, представляющей определенный лингвосоциум), как выражение личностной потребности в профессиональном росте (в научном плане и в практических целях);

- *участие в международных научных конференциях*, организуемых психологическим сообществом, что обуславливает необходимость развития умений понимать иноязычные сообщения на слух, готовить тезисы собственного выступления, участвовать в научной дискуссии;

– *написание научных статей, аннотаций* для последующей работы с материалом / аннотаций собственных статей для научных изданий;

– *возможно, перевод специальных текстов* [7; 10; 11; 12].

Специалисты-психологи получили возможность не только продолжать обучение / совершенствоваться за рубежом, в рамках иной культуры, но и работать с инофонными клиентами, т. е. вести профессиональную деятельность в иноязычной среде. Следует отметить, что «специфика работы будущего кросс-культурного психолога предполагает знание не только обиходно-бытовой лексики, лексических единиц и клишированных форм профессиональной сферы общения, умение адекватно использовать языковые средства в соответствии с нормами и ситуацией общения, но и знание культурных особенностей иноязычных клиентов, специфических черт их мышления, эмоциональных переживаний, отношений, интересов, потребностей и ожиданий» [8, с. 18], ведь работа психолога-международника может включать в себя, например, подготовку детей, лишенных родительского попечения и усыновляемых семьями граждан из других государств, к новому образу жизни; консультирование иностранных/российских родителей, берущих приемного ребенка из России/в Россию; оценку совместимости партнеров – представителей разных культур – в брачном агентстве; участие в международных судах по решению вопроса о передаче родительских прав на ребенка той или иной стороне после расторжения смешанного брака; психологическое содействие российским заявителям в реализации иммиграционного процесса, включающее в себя психоязыковое выявление сильных и слабых сторон аппликанта, разработку его профессионального имиджа и психологическую подготовку, предполагающую развитие навыков адекватного реагирования на любые отклонения в коммуникативном поведении представителей иноязычной культуры, и социальной адаптации к инокультурной среде; психологическую помощь жертвам катастроф, торговли и эксплуатации; оценка национальных и культурно-исторических традиций своей страны и культурных особенностей, коммуникативных стратегий и тактик партнера при организации переговорных процессов; психологический прогноз при принятии внешнеполитических решений; адаптацию стиля руководства менеджеров и поведения

сотрудников фирмы / производственной организации в целях предотвращения межкультурных конфликтных ситуаций и т.д. [8]. Другими словами, будущая профессиональная деятельность психолога-международника направлена на решение межличностных конфликтов и проблем, многие из которых могут быть решены в рамках культурного сотрудничества, успешность которого базируется на овладении национально-специфическими лингвистическими и психоповеденческими параметрами коммуникации, знакомстве с системой ценностных ориентаций как иноязычного и родного общества в целом, так и отдельной личности – носителя культуры.

Вышесказанное, в свою очередь, ставит перед исследователями следующие вопросы:

1. Возможно ли полноценное обучение подъязыку той или иной науки вне профессиональной среды?
2. Возможна ли эффективная подготовка будущего специалиста-международника за пределами страны изучаемого языка?
3. Какова роль высшей школы в этом процессе?

Некоторые отечественные исследователи [3; 4; 9] рассматривают формирование вторичной языковой личности в отрыве от социокультурной среды в рамках курса иностранного языка в неязыковом вузе как труднодостижимую цель, а порой и непосильную задачу. Безусловно, предложение проводить часть учебного года в стране изучаемого языка, а тем более в непосредственном контакте с людьми, работающими в сфере, интересующей вуз с точки зрения становления студента как профессиональной личности, или вовлечение его в сам профессиональный процесс выглядит утопично. Тем более, что эффективная работа на международном уровне предполагает не просто совмещение понятий родного языка с понятиями изучаемого языка, но и овладение определенной суммой знаний, позволяющих использовать сферу соприкосновения двух культур для плодотворного сотрудничества. Поэтому минимальной задачей вуза нам видится языковая подготовка студента, делающая возможным стажировку без дополнительной предварительной подготовки, приближающая владение будущим специалистом подъязыком науки к уровню, позволяющему использовать время стажировки с наибольшей эффективностью. По мнению современных исследователей, такая подготовка может

включать и предварительное ознакомление с культурой страны изучаемого языка на родном языке в сопоставлении со своей культурой, так как национально-специфические особенности культур-коммуникантов, которые делают возможным выполнение этими компонентами этнодифференцирующей функции, могут затруднить процесс межкультурного общения, и систематическое описание коммуникативного поведения того или иного народа [5], и усвоение фоновых знаний при формировании иноязычной лексической компетенции будущего специалиста, и использование иностранного языка как активного средства формирования профессиональной картины мира будущего специалиста с первых дней обучения в вузе, и организацию процесса подготовки специалистов по принципу предметно-языкового обучения [6], применение проектной методики и case study. Однако в настоящее время проблема языковой подготовки кросс-культурных психологов в рамках высшей школы в методическом аспекте осмыслена недостаточно, что обуславливает необходимость выработки адекватной социальному запросу стратегии развития умений профессионального общения у студентов психологических специальностей с учетом новых условий их подготовки (бакалавриат и магистратура).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Архипова Г. С.* Формирование иноязычной компетентности будущего специалиста (медицинского профиля) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Чита, 2006. – 21 с.
2. *Верецагин Е. М., Костомаров В. Г.* Язык и Культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М. : Русский язык, 1983. – 271 с.
3. *Евдокимова М. Г.* Уточнение целей и содержания обучения иностранного языка в техническом вузе (базовый курс) // Разноуровневая подготовка по иностранному языку в вузах неязыковых специальностей. – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2006. – С. 36–48. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 509. Сер. Лингводидактика).
4. *Калмыкова Е. И.* Формирование коммуникативной компетенции в целях устного профессионального общения // Профессиональная коммуникация как цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе. – М. : Рема, 2000. – С. 44–52. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 454. Сер. Лингводидактика).

5. *Капитонова А.В.* Межкультурная коммуникация как освоение «чужого» // Языковое сознание и культура. – М. : Рема, 2005. – С. 60–67. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 511).
6. *Комолова Е.С.* К вопросу о начальном этапе предметно-языкового обучения (на примере специальности «Психология») // Актуальные вопросы непрерывного языкового образования. – М. : Рема, 2015. – С. 24–29. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 4 (715). Сер. Педагогические науки).
7. Практикум по профессиональной коммуникации первого иностранного языка (английский язык). Факультативная программа профессионально ориентированной коммуникативной компетенции для студентов МГЛУ, осваивающих основную образовательную программу высшего профессионального образования по специальности 020400 «Психология». – М. : МГЛУ, 2003. – 11 с.
8. *Султанова И.В.* Формирование иноязычной социокультурной компетенции у студентов-психологов: на материале английского языка : дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2007. – 238 с.
9. *Халеева И. И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика). – М. : Высшая школа, 1989. – 238 с.
10. *Яроцкая Л. В.* Иностранный язык и становление профессиональной личности (неязыковой вуз) : монография. – М. : ТРИУМФ, 2016. – 258 с.
11. *Яроцкая Л.В.* К проблеме адекватности оценки преподавателем иностранного языка уровня развития умений межкультурного общения в специальной сфере // Актуальные вопросы профессиональной подготовки преподавателей иностранного языка. – М. : Рема, 2010. – С. 35–51. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 3 (582). Сер. Педагогические науки).
12. *Яроцкая Л.В.* Лингводидактические основы интернационализации профессиональной подготовки специалиста (иностранный язык, неязыковой вуз) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2013. – 42 с.
13. *Hall J. K.* Language Education and Culture // Encyclopedia of Language and Education, Vol. 1 : Language Policy and Political Issues in Education. – Springer Science+Business Media LLC, 2008. – 45–55 p.
14. *Kramsch C., Steffensen S. V.* Ecological Perspectives on Second Language Acquisition and Socialization // Encyclopedia of Language and Education, Vol. 8. – Language Socialization. – Springer Science+Business Media LLC, 2008. – 17–28 p.
15. *Lantolf J. P., Thorne S. L.* Socio-cultural Theory and Second Language Learning. – URL: <http://old.fltrp.com/download/07041802.pdf>

УДК 372.881.1

Д. А. Крячков

кандидат филологических наук, доцент; заведующий кафедрой
английского языка № 1 МГИМО (У); e-mail: d.a.kryachkov@gmail.com

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В МАГИСТРАТУРЕ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА В ЗЕРКАЛЕ УЧЕБНИКА

В статье рассматриваются некоторые аспекты использования учебника по иностранному языку в формировании иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции в магистратуре неязыкового вуза на примере учебника по английскому языку для магистратуры МГИМО МИД России. Затрагиваются некоторые базовые принципы, позволяющие достигать цели обучения. Анализируется опыт использования учебника и полученная «обратная связь»; формулируются задачи, на решение которых должен быть направлен учебник иностранного языка в неязыковом вузе.

Ключевые слова: учебник; магистратура; неязыковой вуз; иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция; английский язык для специальных целей.

Kryachkov D. A.

PhD (Philologe), Associate Professor, Head of English Language Department No.1, MGIMO (U), Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation;
e-mail: d.a.kryachkov@gmail.com

MASTER'S LEVEL COURSE IN FOREIGN LANGUAGES AT NON-LINGUISTICS UNIVERSITIES IN THE MIRROR OF THE TEXTBOOK

This paper examines various aspects of foreign language textbooks (with special reference to a master's level coursebook at MGIMO University) used to develop foreign language professional communicative competence at non-linguistics universities. Drawing on students' feedback and his experience of using a master's level coursebook at MGIMO University, the author touches upon the underlying principles conducive for teaching objectives, as well as goals of textbooks at non-linguistics universities.

Key words: textbook; master's programmes; non-linguistics university; foreign language professional communicative competence; ESP.

В настоящее время создается впечатление, что российское высшее образование уже привыкло к «американским горкам» реформ, – проходя виток за витком, оно стремительно движется

навстречу новым установкам, парадигмам, стандартам. Несмотря на все нововведения, неизменным компонентом образовательного процесса остается программно-методическое обеспечение – пусть и значительно обновленное, построенное на иных принципах и соответствующее моменту.

В статье рассматривается один из его неотъемлемых компонентов – учебник, а точнее, то, как он отражает специфику обучения иностранному языку в магистратуре МГИМО МИД России.

В зарубежной традиции преподавания иностранных языков учебник – далеко не всегда «царь горы» [11; 10]: нередко он не отвечает учебным потребностям студентов, не отражает (а иногда и искажает) реальную жизнь, навязывает идеи, лишает преподавателей выбора, творческого полета и т. д. Однако следует признать, что в отечественной методике именно учебнику отводится важная роль в реализации целей и задач обучения, независимо от форм, методов и ступени обучения. Он является одной из вершин «треугольника» учитель – ученик – учебник, используется как инструмент управления процессом обучения, а если рассматривать учебник иностранного языка в контексте профессионального образования, в конечном итоге он способствует приобщению к будущей профессиональной деятельности. Как показывает пилотное интервью с вузовскими преподавателями, принимавшими участие в VIII научно-практической конференции «Учитель, ученик, учебник» в МГУ им. М. В. Ломоносова, подавляющее большинство опрошенных уверены в необходимости учебника, при этом кто-то говорит об обязательном предоставлении возможности его легкого обновления, кто-то оговаривает необходимость использования дополнительных материалов, которые обеспечивали бы требуемую гибкость.

Такое положение дел объясняет большое количество работ, посвященных различным аспектам написания и использования учебников / учебных пособий как для бакалавриата, так и для магистратуры. Правда, как это ни парадоксально, пока самих учебников для магистратуры значительно меньше, чем рассуждений о них, что нетрудно объяснить: магистратура как элемент трехступенчатого образования – явление относительно новое, и в отечественной лингводидактике еще нет четкого представления о специфике языкового образования в магистратуре и его отличии, например,

от бакалавриата. Вполне очевидно, что конечной целью обучения иностранному языку в неязыковом вузе является формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, предполагающее определенный учет профессиональной сферы деятельности выпускников. Однако согласия о том, чему и как учить по-прежнему нет: «Содержание второго уровня подготовки по иностранным языкам – в магистратуре – пока не совсем установлено и его отбор зачастую вызывает затруднения» [1, с. 65].

Затруднения – и порой значительные – стояли на пути создания учебника «Английский язык для магистратуры. Международные отношения и зарубежное регионоведение» [2], который используется в МГИМО МИД России в магистратуре по направлениям подготовки «Зарубежное регионоведение», «Внешняя политика и дипломатия России», «Дипломатия и дипломатическая служба». Он зарождался в эпоху становления магистратуры как новой ступени профессионального образования, когда «методическое осмысление не предшествовало, а шло параллельно с практическим воплощением педагогических идей» [6, с. 130]. Ситуация осложнялась и тем, что по мере развития магистратуры менялись и целевые установки: изначально магистратура, существовавшая параллельно со специалитетом, ставила перед собой задачу подготовить исследователя; со временем расширился круг профессиональных сфер, сместились акценты, во главу угла встал практико-ориентированный подход. Неизбежно учебник, подобно годичным кольцам деревьев, во многом отражает все перипетии самоопределения магистратуры, отмежевания от бакалавриата, поиска подхода к профессионализации.

В основе «Английского языка для магистратуры...» лежат четыре основных принципа:

- *компетентностный подход*, предполагающий формирование на основе знаний, умений и навыков готовности заниматься практической профессиональной деятельностью с использованием английского языка и создание основы для самообразования, что достигается путем использования элементов квазипрофессиональной деятельности и опоры на общеучебные умения, сформированные на предыдущем этапе обучения;
- *междисциплинарность* как важное условие формирования профессионально ориентированной коммуникативной

компетенции, проявляющаяся в опоре на тематику, изучаемую в рамках специальных дисциплин, отборе методов обучения и способов организации учебно-познавательной деятельности студентов, благодаря которым меняется статус иностранного языка с цели обучения на средство углубления профессиональных знаний;

- *дифференцированный подход*, предусматривающий несколько уровней сложности заданий и позволяющий выбирать подходящий, что вызвано притоком значительного количества студентов, получивших базовое образование в других вузах (в учебнике предлагаются задания базового и продвинутого уровней, а также повышенной сложности).

- *самостоятельность и автономность обучаемых*, направленные на развитие способности студентов в определенной степени нести ответственность за свою учебную деятельность по овладению иностранным языком, а также желания приобрести умения и навыки, позволяющие осуществлять самосовершенствование в контексте непрерывного образования (life-long learning).

Опора на эти принципы, как представляется, позволяет не только формировать общекультурные и профессиональные компетенции, заложенные в образовательном стандарте, но и обеспечивать определенную преемственность между бакалавриатом и магистратурой. Отчасти этому способствует тематическая организация курса: в первом, «переходном» семестре, предоставляющем студентам возможность адаптироваться к обучению в магистратуре и предъявляемым требованиям, предполагается изучение тем социально-политического характера¹, в дальнейшем, когда студенты с иным базовым образованием из других вузов погрузились в специфику будущей профессии, акцент переносится на внешнеполитическую проблематику.

«Наведению мостов» между бакалавриатом и магистратурой помогает опора на общеучебные умения и навыки, которые можно отнести к области академического английского (ЕАР). Например, владение разными видами чтения неадаптированных текстов различной жанровой отнесенности, сложности и логико-

¹ В рамках социально-политического блока предполагается выход на регионоведческую тематику и мировые тенденции, что позволяет отнести эти предметно-лексические темы к профессионально значимым.

композиционной структуры необходимо не только при подготовке реферативного изложения текста (summary), но и при работе над проектными работами¹. Они вводятся, начиная с третьей темы, и относятся к разряду заданий повышенной сложности, так как на всех этапах выполнения, в том числе в ходе сбора и анализа информации, предполагается использование английского языка. Анализ и систематизация информации, умение выделить главное и второстепенное важны не только при осуществлении поиска информации, но и при составлении индивидуального тематического словаря, написании критической рецензии статьи, связанной с темой диссертационного исследования магистранта.

Интеграции всех общеучебных умений и навыков служит проект «Написание обоснования выбора темы магистерской диссертации», который позволяет студенту продемонстрировать сформированность различных компетенций, в том числе профессиональных. Проект выделен в учебнике в отдельный урок, выполняется на протяжении третьего семестра параллельно с прохождением предметно-лексических тем и дополняет предусмотренный в каждом уроке раздел Editing and Writing.

Конечно же, навыки в области ЕАР важны прежде всего как основа формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции. «Надстройка» же над этой основой может варьироваться в зависимости от конкретной профессиональной сферы и задач обучения. Для достижения профессионализации в «Английском языке для магистратуры...» акцент делается на предметно-лексические темы и виды заданий, позволяющих моделировать будущую профессиональную деятельность.

В ситуации выбора тем и видов заданий, претендующих на релевантность для той или иной профессиональной сферы, неизбежно встает вопрос о критериях их отбора, об определении учебных потребностей (needs analysis). Как известно, универсальным рецептом от специалистов в области разработки учебных материалов является рекомендация поддерживать связь с кафедрами, преподающими спецдисциплины, а выход на потенциального

¹ Если уровень языковой подготовки студентов не позволяет выполнить проектную работу на надлежащем уровне, рекомендуется ограничиваться подготовкой обычных презентаций до тех пор, пока студенты не почувствуют себя достаточно уверенно для выполнения этого задания.

работодателя и вовсе можно считать «серебряной пулей». Поскольку магистратура как ступень обучения предполагает большую самостоятельность и большую вовлеченность студента в формирование содержания обучения, нельзя забывать и о необходимости учитывать мнение магистрантов, хотя в силу ряда причин они, скорее, «маячки», отражающие тенденцию, а не основной фактор, ее определяющий.

Мониторинг мнения всех заинтересованных сторон может продолжаться и после выхода учебника в свет, особенно если он формировался под воздействием разнонаправленных тенденций, как в случае с «Английским языком для магистратуры...». Это позволит определить, насколько принципы, лежащие в его основе, обеспечивают статус «живого учебника», т. е. позволяют ему сохранять свою актуальность в меняющихся условиях, в какой степени он обеспечивает «конгруэнтность целей образования и потребностей студента» [7, с. 64]. Ответы на эти вопросы, с одной стороны, позволяют осуществлять «тонкую настройку» учебного процесса, с другой – являются продолжением изучения учебных потребностей, без которого вряд ли возможна разработка эффективного курса.

Подобный опрос-анкетирование был проведен среди 152 студентов первого и второго курсов магистратуры МГИМО МИД России, обучающихся по направлениям «Зарубежное регионоведение», «Внешняя политика и дипломатия России», «Дипломатия и дипломатическая служба», из которых 82 студента окончили бакалавриат на факультете международных отношений МГИМО, 24 студента – на других факультетах МГИМО, 46 – в других вузах. Анкета включала вопросы открытого и закрытого типа, касающиеся преподавания английского языка на уровне магистратуры, различных аспектов использования учебника, а также изменений, которые, по мнению анкетированных, необходимы, чтобы обеспечить оптимальные результаты обучения. Полученные результаты позволяют оценить, в какой степени учебник способствует развитию профессиональной иноязычной компетенции, и определить, что нуждается в корректировке.

Прежде всего опрос-анкетирование показал, что в общем и целом студенты понимают специфику курса обучения английскому языку в магистратуре. По мнению большинства студентов, в идеале именно большая профессиональная направленность должна отличать занятия по английскому языку в магистратуре. Занятия

должны быть ориентированы на практику, включать формы работы, связанные с будущей профессиональной деятельностью, охватывать специализированную тематику, способствовать развитию аналитических способностей.

Профессионализация была указана и как одна из характеристик, отличающих курс на базе учебника «Английский для магистратуры...» от учебного процесса в рамках бакалавриата, хотя следует отметить, что на факультете международных отношений МГИМО профессионализация имплицитно представлена уже на первом курсе, а к четвертому году обучения она разворачивается в полной мере – поэтому следует говорить не о черте, отличающей курсы в магистратуре и бакалавриате, а, скорее, об общей характеристике лингвопрофессиональной обучающей среды в МГИМО.

«Программируя» профессионализацию в рамках курса иностранного языка, необходимо проанализировать реакцию на тематическое наполнение курса. Ответы студентов позволяют составить «хит-парад» тем, где помимо безусловных лидеров есть «среднячки» и «отстающие».

Так, к числу не самых актуальных тем относят темы «философского» характера, более абстрактные, а значит, имеющие ограниченное практическое применение (например, «Концепция силы в международных отношениях»). Выпускники факультета международных отношений МГИМО также отмечают, что некоторые аспекты этих тем уже изучены «вдоль и поперек» на спецпредметах и поэтому менее интересны для обсуждения, т. е. пресловутое опережающее формирование понятийной базы на спецпредметах как одно из проявлений междисциплинарности, лежащей в основе курсов иностранного языка для специальных целей и являющейся несомненным предметом гордости таких курсов, может иметь и побочные эффекты в виде снижения интереса обучающихся.

По мнению студентов, наименьшую релевантность для будущей профессии имеют темы социально-политического блока (например, «Различные виды дискриминации как причина социальной разобщенности» и «Религиозный фактор в современном мире. Роль религии в политике и международных отношениях»), что связывается опрошенными с «общим» характером обсуждаемых вопросов, отсутствием прямой связи с внешней политикой и, соответственно, с будущей профессиональной деятельностью (по их словам, «эти темы больше подходят для социологов»), но самое

главное – с противоречивостью, спорностью и возможностью «навязывания идеологически чуждого дискурса».

Такая реакция не может остаться без внимания. Что это – интеллектуальная «капитуляция» и неспособность ответить на вызов, брошенный «условным» обладателем противоположных взглядов? Если это так, вполне очевидно, что мы имеем дело с неспособностью осуществлять рефлексивно-оценочную деятельность и критически оценивать источники информации, без чего профессиональная деятельность специалиста-международника практически невозможна.

Интересна оценка студентов видов деятельности (заданий), способствующих формированию компетенций, необходимых для будущей профессиональной деятельности. Большинство студентов, независимо от своего базового образования, к числу наиболее актуальных для будущей профессиональной деятельности относят одни и те же виды заданий, хотя и ранжируют их по-разному. В число безусловных лидеров входят: неподготовленные монологические высказывания (*impromptu talk*); дебаты; «круглые столы»; презентации.

Таким образом, по мнению студентов, наиболее значимым видом речевой деятельности является говорение, что соотносится с данными, полученными в ходе предыдущих исследований [8; 9; 12]. В разряд наиболее важных для профессиональной деятельности не вошли задания, связанные с чтением (по мнению некоторых студентов вообще достаточно одного текста на каждую тему) и письмом.

Вполне возможно, что отчасти такие приоритеты являются результатом изменения парадигмы обучения иностранным языкам – увлечение коммуникативным подходом в несколько упрощенном понимании привело к тому, что «с водой выплеснули и младенца» – попытка сместить акцент с обучения чтению на обучение говорению отодвинула чтение на второстепенные роли (не случайно во многих работах, посвященных ESP, акцент сделан именно на дискуссиях, дебатах, презентациях и т. д.), а письменная речь, наверное, никогда и не уходила с роли «нелюбимой падчерицы» отечественной лингводидактики [9] (ср. подход зарубежных исследователей, например, в обзоре [5]). Вероятно, именно в результате такого подхода мы и воспитываем студентов, уверенных, что задания, связанные с чтением и письмом, не так важны.

Анализ результатов опроса также дает представление о важных для профессии иноязычных навыках, которые учебник развивает недостаточно. Отвечая на вопрос о том, какие задания следовало бы добавить в учебник, большинство студентов предлагают увеличить количество упражнений, связанных с развитием языковых навыков (на времена, артикли, лексику). Прежде всего, такие ответы свидетельствуют о потребности студентов в укреплении языковой базы, причем, судя по анкетированию, это касается не только «внешних» студентов: в среднем 37% выпускников МГИМО и 42% магистрантов, окончивших другие вузы, считают необходимым уделять больше внимания «языку». И это должно напомнить преподавателям о необходимости уделять внимание не только «высоким материям» в попытках добиться максимальной иноязычной профессионализации будущих специалистов, но и базовым знаниям, которые считаются усвоенными к переходу на данный этап обучения. Такая задача особенно актуальна в связи с большей доступностью обучения в магистратуре МГИМО – вуз уже давно открыл свои двери для выпускников бакалавриата других вузов, и их доля неуклонно растет [12], а вместе с этим и необходимость корректировать «языковую» компетенцию, ведь в данной профессии уверенное владение языком – это не просто вопрос повышения конкурентоспособности будущего специалиста или его способности влиться в общемировое пространство знания, иностранный язык – неотъемлемая часть профессии.

Таким образом, как показывает опыт использования учебника и анализ обратной связи, учебник иностранного языка для магистратуры неязыкового вуза как основа интегративного практико-ориентированного курса должен обеспечивать:

1. Развитие умений и навыков, необходимых для академического и профессионального общения. При этом:

- система заданий должна быть сбалансированной и построенной на коммуникативные потребности профессионалов конкретной сферы; в преломлении к специалистам в области международных отношений и зарубежного регионоведения это, в частности, означает необходимость учитывать важную роль чтения и письменной речи;

- учебник должен включать «поддерживающий» компонент, направленный на закрепление языковых навыков, который будет интегрирован в курс ESP или идти отдельным модулем [12];

- к числу первостепенных задач следует отнести развитие критического мышления студентов как основы формирования общекультурных и профессиональных компетенций (о возможных подходах см., например, [4]).

2. Овладение содержанием, актуальным для будущей профессиональной деятельности. При этом:

- в связи с меняющимися профессиональными реалиями список предметно-лексических тем должен подлежать периодическому пересмотру и при необходимости расширяться – с учетом предложений, высказываемых студентами при анкетировании, и мнения спецкафедр. Нельзя упускать и уже заложенный в задания потенциал по актуализации тематического наполнения: следует поощрять студентов предлагать собственные идеи для «круглых столов», проектов и т. д., что позволяет убить двух зайцев – «осовременить» тему и стимулировать самостоятельность студентов;

- необходима тонкая настройка наполнения предметно-лексических тем, чтобы в максимально возможной степени избежать тематического перехлеста с бакалавриатом, а также, чтобы занятия по иностранному языку в большей мере были подспорьем в прохождении программы спецдисциплин, но не дублировали ее;

- важно, чтобы студенты осознавали актуальность предметно-лексических тем для будущей профессиональной деятельности; они должны видеть профессиональные (в нашем случае – международно-политические и дипломатические) смыслы и значения проблем, попадающих в центр внимания их деятельности [3]. В преломлении к «Английскому языку для магистратуры...» это в первую очередь означает необходимость «реабилитировать» социально-политический блок предметно-лексических тем, что возможно путем расстановки соответствующих акцентов. Очевидно, и сами преподаватели должны обладать определенными предметными компетенциями и иметь более четкое представление о месте каждой из тем в профессиональном мире, к которому мы готовим студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Крупченко А. К., Кузнецов А. Н.* Основы профессиональной лингводидактики. – М. : АПКППРО, 2015. – 232 с.

2. *Крычков Д. А.* Английский язык для магистратуры : международные отношения и зарубежное регионоведение. – М. : МГИМО(У), 2015. – 290 с.
3. Образовательная программа высшего образования. Направление подготовки 031900.68 «Международные отношения». – URL: http://mgimo.ru/upload/docs_6/1or_mag_mo.pdf
4. *Попова Е. А.* Формирование умения критического мышления у студентов-международников // Институциональный дискурс в лингво-когнитивных исследованиях языка специальности. – М.: МГЛУ, 2015. – С. 100–115. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 9 (720). Образование и педагогические науки).
5. *Торбик Е. М.* К проблеме определения понятия профессиональная коммуникация // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – № 10. – С. 288–291.
6. *Ястребова Е. Б.* Обеспечение преемственности в обучении иностранным языкам: бакалавриат-магистратура // Программно-методическое обеспечение профессионально ориентированной подготовки по иностранному языку в нелингвистическом вузе. – М. : МГЛУ, 2015. – С. 128–138. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 14 (725). Образование и педагогические науки).
7. *Ястребова Е. Б., Кравцова О. А.* Какой учебник иностранного языка нужен вузу сегодня? // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 5. – С. 63–68.
8. *Ястребова Е. Б., Кравцова О. А.* Обучение английскому языку на последнем курсе бакалавриата: синтез ESP&EAP // Английский для нефилологов. Проблемы ESP. – Вып. 7. – Воронеж : Истоки, 2016. – С. 7–17.
9. *Ястребова Е. Б., Кравцова О. А.* Острые вопросы языкового образования в вузах (размышления после круглого стола) // Иностранные языки в школе. – 2016. – № 2. – С. 19–27.
10. *Popova N. V., Kogan M. S., Kryachkov D. A.* Modernising Traditional Foreign Language Coursebooks for University Students // The Magic of Innovation. New Techniques and Technologies in Teaching Foreign Languages / D. A. Kryachkov, E. B. Yastrebova, O. A. Kravtsova (Eds). – Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2015. – P. 197–214.
11. Thornbury S. ELT Journal / IATEFL Debate: Published course materials don't reflect the lives or needs of learners // IATEFL 2013. – Liverpool : Liverpool Conference Selections. Kent, 2013. – P. 87–88.
12. Yastrebova E. B., Kryachkov D. A. From Bachelor's to Master's: Suggestions for Course and Materials Design // The Magic of Innovation. New Techniques and Technologies in Teaching Foreign Languages /

Dmitry A. Kryachkov, Elena B. Yastrebova, Olga A. Kravtsova (Eds). – Newcastle upon Tyne : Cambridge Scholar Publishing. – 2015. – P. 237–256.

УДК 81'23

Н. С. Панарина

аспирант кафедры общего и сравнительного языкознания МГЛУ;
e-mail: panarina_n@list.ru

АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ РЕЧЕВОГО ДЕЙСТВИЯ КАК ПРИЕМ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРЕЦЕДЕНТНОСТИ

Статья посвящена рассмотрению специфики речевого действия как единицы анализа механизма реализации прецедентности; устанавливается алгоритм выявления структуры речевого действия. Исследование предлагает пример психолингвистической интерпретации вариативности значений прецедентных единиц.

Ключевые слова: прецедентность; прецедентное значение; речевая деятельность; вторичная номинация.

Panarina N. S.

Postgraduate Student, Department of General and Comparative Linguistics,
MSLU; e-mail: panarina_n@list.ru

ANALYSIS OF SPEECH ACT STRUCTURE AS A MEANS OF STUDYING PRECEDENCE

The paper considers certain specific features of speech acts as a means of precedence implementation mechanism and suggests a speech act structure detection algorithm. The undertaken research provides an example of psycholinguistic interpretation of the variety of meanings precedent units evolve.

Key words: precedence; precedent meaning; secondary nomination; speech activity.

Проблема соотношения свойств языковых единиц и закономерностей их использования индивидом является в современной антропоцентрической парадигме одной из наиболее актуальных. Так, анализ механизма репрезентации культурно специфического знания основывается, как правило, на признании культурного знания устойчивым компонентом структуры языкового значения. Исследователи вводят понятие прецедентности, определяют исходное культурное содержание, связанное с прецедентными именами (далее – ПИ) и высказываниями и выявляют характер представления такого содержания в актуальном функционировании

единиц. Прецедентность трактуется как национально и исторически обусловленная реализация культурного знания в единицах языка: в коммуникации образ единицы-репрезентанта соотносится с базовой метафорой, которая «интерпретируется “коллективным бессознательным” в пространстве категорий и установок культуры» [10, с. 9]. Такое пространство составляют фиксируемые прецедентными единицами национально специфичные образы, усваиваемые через транслируемую в процессе социализации культуру.

Однако анализ контекстуальных реализаций ПЕ показывает, что репрезентация культурологического содержания не всегда является доминантным мотивом его актуализации. В актах вторичной номинации функционально могут актуализироваться компоненты значения, частично не связанные с культурным смыслом. Кроме того, при частотности актуализации тех или иных компонентов изменяется предметно-понятийная структура значения, варьируется коннотативный компонент. Такие случаи употребления единиц для выражения содержания, отличного от национально специфичного, не всегда получают объяснение на основе принятого понимания прецедентности. Поэтому категория прецедентности перестает четко дифференцировать языковые факты. Следовательно, цель данной статьи – обосновать методологический принцип, в соответствии с которым культурологическое содержание – это психическое содержание, актуально переживаемое носителем языка в речевой деятельности.

Неоднозначное понимание прецедентности объясняется тем, что она интерпретируется без учета фактора *активности* субъекта в процессе присвоения культуры. Согласно фундаментальным психологическим работам [1; 6; 8], активность является одной из образующих процесса социализации, присвоения культуры, поэтому при анализе функционирования ПИ необходимо акцентировать соотношение культурной значимости компонентов значения и их функциональной актуальности в речевом акте. Так, фактор функциональной актуальности культурологического содержания ПИ может быть введен в анализ с опорой на принятое в отечественной психолингвистике соотношение *психологического значения* и *личностного смысла* как образующих сознания [6, с. 297]. Психологическое значение в языковых единицах реально существует только в индивидуальной деятельности. При этом формирование

личностного отношения к психологическому значению – единственный способ его присвоения индивидом. В этой связи присвоение национально специфичных образов всегда предполагает формирование личностного отношения к образному содержанию и личностного смысла конкретного речевого действия. Поэтому трудно согласиться с тем, что независимо от своего личного представления о культурном предмете «в своем вербальном поведении языковая личность опирается именно на НДМП» (национально детерминированное минимизированное представление. – *Н. П.*) прецедентного феномена [2, с. 86].

Для объяснения закономерностей влияния характеристик речевой деятельности на структуру актуального значения необходимо раскрыть механизм анализа речевого действия и роль речевого действия в формировании актуального значения ПИ. В данной статье мы хотим уточнить следующие моменты:

- 1) как с психолингвистической точки зрения объясняется появление новых компонентов в значении;
- 2) какие компоненты значения функционально представляют актуальность культурного смысла, делают значение прецедентным;
- 3) как контекст употребления ПИ отражает структурные компоненты речевого действия.

Опираясь на положения теории речевой деятельности, мы можем утверждать, что поскольку, во-первых, формирование личностного смысла обусловлено актуальным мотивом речевой деятельности; во-вторых, мотив представлен в психике эмоциональным содержанием; в-третьих, если эмоция репрезентируется в коннотации, то коннотативный компонент значения может быть понят как отражающий деятельностное отношение индивида к объекту номинации.

В результате частотности актуализации деятельностное отношение как структурообразующий компонент речевого действия постепенно начинает фиксироваться не периферийными, а ядерными компонентами психологического значения, а затем и в языковом значении как устойчивой форме закрепления психологического значения. Проследим, как культурологическое содержание ПЕ способствует вхождению в значение новых компонентов. Анализ статьи *Иван Сусанин* Энциклопедического словаря

[13, с. 963] показывает, что в семантическом поле ПИ можно выделить компоненты: (1) *герой освободительной войны русского народа против польских интервентов в начале XVII века*, (2) *крестьянин*, (3) *житель Костромского уезда*, (4) *проводник поляков до села Домнино*, (5) *завел в непроходимый лес*, (6) *спасая царя замучен поляками*, (7) *герой произведений художественной литературы, оперы М. И. Глинки*. Исходя из состава признаков, предположим динамику их вхождения в семантическое поле имени: содержание отношения И. Сусанина к исторической действительности составляют признаки (2, 3, 4, 5, 6), при этом признаки (4, 5, 6) являются культурно значимыми, так как раскрывают роль личности И. Сусанина в истории России. Признак (1) отражает *качество* поступка И. Сусанина, оценку его роли социумом. Очевидно, что коннотативный признак (1) составлял изначально периферию значения, но его социальная значимость способствовала его вхождению в предметно-понятийное ядро значения и фиксации таким образом культурного смысла. При этом только сочетание фактически связанных признаков (4, 5, 6) формирует указанное коннотативное содержание.

Закрепившись в ядре значения, признак (1) способствует формированию деятельностного отношения социума к героизму И. Сусанина: его подвиг отражается в произведениях искусства. Таким способом в ассоциативном содержании имени осознанно акцентируется его ценностная значимость. Впоследствии факт возникновения художественных и музыкальных произведений обратно фиксируется в значении имени в качестве признака (7).

Таким образом, совокупность знаний, связываемых с ПИ, включает не только компоненты исходной ситуации исторической действительности, но и компоненты, отражающие характер деятельности в отношении имени. Новые компоненты входят в структуру значения как отражение деятельностного отношения субъекта речи, характера действия со словом.

Как известно, в реальной коммуникации актуализируется не значение в целом, а его фрагмент – некоторый признак или совокупность признаков, психическая значимость и интенсивность которых «меняется в зависимости от того, на что обращено внимание, каково направление умственной деятельности, и от общего умственного развития» [11, с. 36]. К этому содержанию

и выстраивается деятельностное отношение. Отсюда вхождение новых признаков в значение обусловлено также доминантностью тех или иных актуально реализуемых признаков и фактом приспособления «к выражению нового внеязыкового содержания» в актах вторичной номинации [12, с. 135].

Вербализация прецедентного знания в актах вторичной номинации представляет собой обобщение актуальных признаков объекта номинации и компонентов – фрагментов культурного содержания. Такое обобщение как вариативное совпадение личностного смысла с культурологическим содержанием может быть построено на той же функциональной основе, что и совпадение психологического значения и личностного смысла. Это позволяет поставить вопрос о том, репрезентирует ли ПИ Сусанин культурное знание, если доминантным в значении является признак *проводник*, представляющий лишь фрагмент прецедентной ситуации, но аксиологическое содержание в контексте незначимо. В таком речевом акте ПИ функционирует, но его актуальное содержание не включает ценностного отношения.

Чтобы определить, какие признаки отражают личностную значимость культурологического содержания, мы исходим из того, что культурный смысл только тогда выступает интегративным компонентом значения ПИ, когда субъект выстраивает к нему ценностное отношение. Значит, прецедентность значения имени как доминантная значимость культурного смысла выявляется на основе анализа его коннотативного содержания, а принятая нами роль коннотации как репрезентанта личностно значимого в конкретной деятельности отношения к объекту требует обратиться к анализу структуры речевого действия.

Основой структуры речевого действия является *деятельностное отношение субъекта речи к объекту* номинации, актуальное для субъекта в данной конкретной ситуации. Речевое действие всегда целенаправленно и осуществляется при помощи средства – языковой единицы. Значение действия определяется его целью и условиями осуществления. Поскольку, по мнению А.Н. Леонтьева, личностный смысл необходимо вербализуется в речевом действии [6, с. 297], мы при анализе ставим вопрос о том, каков актуальный *личностный смысл*, на выражение которого нацелен субъект. В условиях конкретного речевого акта достижение

цели – выражение личностного смысла – требует выделения тех или иных реальных характеристик объекта номинации, к которым субъект выстраивает актуальное отношение. Выделение таких характеристик оформляется как номинативная *задача* и в зависимости от того, на какое актуальное содержание указывает ПИ, меняется и его *функция*, способ его использования в речевом действии.

Материалом для проверки предположения о закономерной динамике значений ПЕ служат представленные в «Национальном корпусе русского языка» контексты употребления ПИ *Иван Сусанин*. С целью выявления наиболее актуального для носителей лингвокультуры психологического содержания ПИ поиск был ограничен периодом с 2000 по 2016 гг. включительно. А в силу направленности анализа прежде всего на случаи реализации ПИ в актах вторичной номинации, поиск производился в художественных текстах разных жанров (12 примеров), публицистических текстах (36 примеров), а также в устном подкорпусе (2 примера).

В случаях, когда культурный смысл оказывается интегративным компонентом значения, апелляция к ценностной значимости подвига создается актуализацией фактических признаков *долго ходил, погиб в болоте*, акцентированием *связи с поляками*. Однако актуальность аксиологического содержания снижается, во-первых, за счет личностной оценки фактического содержания подвига, а во-вторых, за счет того, что при формировании личностного смысла на основе фрагмента культурологического содержания связь компонентов культурного смысла ослабевает, поэтому ослабевает значимость ценностного компонента.

Рассмотрим следующие примеры: *Судиславль – провинциальный городок с интересной историей ... И близлежащий Сусанинский район не зря так назван. Где-то здесь и плутал Иван Сусанин, о чем потом Глинка напишет оперу «Жизнь за царя» ... композитор приезжал ... поближе к героическим местам ...* [9]. В контексте актуализации культурного знания служат единицы *плутал И. Сусанин, оперу «Жизнь за царя», к героическим местам*. В качестве доминантно значимых ПИ имеет компоненты *герой, долго ходил*, совместная актуализация которых делает более прочной их связь, но при этом слово *плутал*, представляя личную интерпретацию, отражает действие И. Сусанина искаженно: *плутать – разг. –*

сбившись с пути, не зная дороги, идти наугад; блуждать [5, с. 845]. И. Сусанин, как известно, не сбивался с пути, а заведомо шел неверной дорогой. В результате связь компонентов *герой* и *плутал* представляется нелогичной, что снижает аксиологическую значимость компонента *герой*. С другой стороны, во фрагменте значения не актуализируются другие компоненты, формирующие культурный смысл. Так, фактическое содержание прецедентной ситуации как основа ценностного отношения к имени начинает стираться.

Рассмотрим случай, когда актуальность культурного смысла не предполагает построение на его основе личностного смысла: *История с производством 4 ноября в общенародный праздник ... показательна. Ясны мотивы, по которым был выбран этот малопримечательный день ... риторика, которая подверстывается к этой случайной дате ... восходит к мифологии национального единства ... Пожарский, Минин, да еще вытасченный из болота Иван Сусанин были тогдашними изобретениями ...* [4]. Авторская интерпретация появления праздника не как обращения к значимому моменту истории, а как проведения необходимой государственной политики делает целью речевого действия представление личностного скептического отношения к факту объявления 4 ноября праздничным днем. Поэтому задачей автора является указание на такие характеристики даты и причин ее появления, которые бы отражали ее незначительность. Дата называется *малопримечательной, случайной*, а следовательно, к ней не должно быть ценностного отношения. В контексте выбранные властью способы обоснования определяются, в том числе, словами *риторика подверстывается, мифологии, изобретения*, а также сочетанием *вытасченный из болота Иван Сусанин*, где страдательное причастие *вытасченный*, с одной стороны, косвенно указывает на факт героической гибели И. Сусанина, но, с другой – способствует тому, что ПИ получает значение *история, о которой забыли, а вспомнили только, чтобы создать легенду*. Автор характеризует исторические корни праздника как *ненастоящие, искусственные, выдуманные*. Данные признаки также актуально связываются с ПИ, которое приобретает функцию указания на отсутствие реального значения даты. Поэтому при актуальности культурного смысла структура значения с доминантой

искусственные, ненастоящие не позволяет коннотативному содержанию сформироваться на ценностной основе.

Проследим теперь, как отдельные фактические признаки, компоненты культурологического содержания ПИ: *проводник; долгий и трудный путь; неправильный путь / непроходимая дорога; намеренный выбор*, а также признак *герой произведений искусства* – вариативно обобщаются в актах вторичной номинации и формируют таким образом разное коннотативное содержание.

Наиболее частотно в значении ПИ актуализируется признак *проводник* (44 % случаев), который чаще всего связан с признаками *неправильный путь* и *намеренный выбор* (16 случаев из 22). Несмотря на то, что признаки отвечают компонентам прецедентной ситуации, абстрагирование их от компонента *борьба с поляками* делает невозможной актуализацию ценностного отношения. В результате их сочетание функционально не служит указанию на социально значимое содержание, а акцентирует, в основном, негативную оценку. ПИ получает значение *ненадежный человек; тот, кто взял на себя что-то, но не может / не знает, как выполнить; намеренно ведет не туда; действует не так, как должен*. Актуальность признака *неправильный путь* всегда ведет к формированию негативной коннотации и никогда не реализуется в сочетании с признаком *хочет спасти; защитить*. Положительная оценка формируется в значении только в случае неактуальности связи признаков *проводник* и *неправильный путь*. Тогда ПИ получает значение *указывает дорогу правильно; может чудом привести в желаемое место*, однако такое содержание не может составить основу ценностного отношения.

Частотным также является указание на реалии, названные именем И. Сусанина или связанные с ним содержательно (40 % случаев). Такие речевые акты также отражают характер познавательной деятельности при оперировании именем, а потому должны учитываться в анализе. Так, оказалось, что культурный смысл актуализируется в значении ПИ в 1 случае из 20: *И у русских артистов был тот, иностранный, навык, жесты, акцент, мизансцены, которые они и перенесли на русскую оперу. Так же заламывая руки, как и в итальянской арии, Антонида пела: «Были враги у нас, взяли отца сейчас». А Иван Сусанин в самой роскошной позе пел знаменитую арию: «Чуют правду». Обидное зрелище, когда русские актеры, выходяцы из крепостных, забыли свое родное [3].* В таком

контексте можно выделить две группы единиц, актуальные значения которых пересекаются по центральным и периферическим компонентам. При этом общее семантическое содержание единиц первой группы противопоставлено таковому в другой группе: с одной стороны, элементы *заламывая руки, в итальянской арии, в самой роскошной позе*, характеризуют сценическое поведение, а с другой – элементы *враги, взяли отца, чуют правду* представляють соотносимое с данной формой подачи содержание.

Автор подчеркивает несоответствие содержания арий и сценического поведения артистов с целью выражения сожаления по поводу недостаточной значимости изображаемой в опере исторической действительности для артистов как русских людей. В частности, слово «роскошный» вступает в противоречие с содержанием арии «Чуют правду», так как роскошная поза (удобная, расслабленная) не совместима с эмоционально-психическим состоянием героя, произносящего текст арии. Решая задачу обозначения такого несоответствия, автор наделяет ПИ функцией представления такого артиста. ПИ получает значение *человек, не умеющий сохранить национально значимое содержание представляемого им произведения, неуместно действующий, не способный соответствовать своей роли в ситуации, своему долгу*. Актуальность культурного смысла присутствует, но уступает актуальности других компонентов в связи с направленностью речевого действия автора.

Другие случаи употребления ПИ с доминантным компонентом *произведение / герой произведения* служат либо оценке оперы, либо указанию на персонажа фильма «Особенности национальной охоты», а потому основа для формирования ценностного отношения не актуализируется.

Наименее частотно актуализируются компоненты *далекий, трудный, непроходимый путь*. Так, в 16% случаев ПИ получает значение *идуший далеко, долго, неизвестно куда, непроходимой дорогой*. Формирование структуры значения на указанной интегративной основе не предполагает актуальности ценностного отношения к прецедентной ситуации подвига.

Таким образом, важно, что при функционировании имени в актах вторичной номинации культурный смысл продолжает функционировать, но уступает интегративную роль более актуальным компонентам. А значит, в динамической иерархии мотивов

речевой деятельности ведущим в данном акте словоупотребления является не репрезентация культурно значимого содержания.

При анализе мы исходили из взаимозависимости структуры речевого действия, структуры значения и функции слова, а потому, определив в каждом случае структуру речевого действия и то, как на его основе формируется актуальное значение, мы ставили вопрос не о том, каково исходное культурное содержание, связанное с именем и не о том, каково инвариантное представление о феномене у носителей лингвокультуры. Мы прежде всего спрашивали, репрезентации какого личностного смысла служит ПИ. Определив же устанавливаемое в речевом действии личностное отношение, мы выяснили, строится ли такое отношение на ценностной основе.

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы:

1. Анализ структуры речевого действия является продуктивным способом выявления ситуативной актуальности признаков – фрагментов культурного содержания и вариативности формирования ценностного отношения. Деактуализация культурного содержания может быть установлена только определением характера деятельностного отношения субъекта к объекту номинации. Иначе говоря, компоненты исходного культурного содержания могут актуализироваться в разных сочетаниях, но связываться между собой иной, культурно незначимой связью.

2. Такой анализ частотности функциональной актуализации отдельных компонентов прецедентной ситуации, характера их сочетаний и соотношения их с личностным смыслом позволяет наблюдать, как присваивается содержание слова, как слово становится средством интеллектуальных операций обобщения как основы номинации и в какой мере такие операции представляют функционирование национально специфического содержания сознания.

3. Анализ речевых действий позволяет проследить действительный механизм функционирования культурного знания, степень его вовлеченности в деятельность носителей лингвокультуры, а значит, степень его актуальности в сознании.

4. Анализ речевых действий позволяет установить, что прецедентные единицы могут сохранять прецедентность, утрачивать свойство прецедентности, а также могут развивать новое прецедентное содержание. При этом анализ любого употребления ПИ позволяет фиксировать актуальную стадию развития его значения

и прогнозировать вероятность дальнейшего развития на основе характера авторских интенций как компонентов речевого действия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Выготский Л. С.* Психология искусства. – М.: Искусство, 1986. – 573 с.
2. *Гудков Д. Б.* Прецедентное имя в когнитивной базе современного русского (результаты эксперимента) // Язык, сознание, коммуникация. – Вып. 4. – 1998. – С. 82–93.
3. *Гурченко Л.* Аплодисменты (1994–2003). – URL: <http://booksonline.com.ua/view.php?book=52851&page=120>
4. *Живов В. М.* Наука выживания и выживание науки // «Новое литературное обозрение». – 2005. – URL. – <http://magazines.russ.ru/nlo/2005/74/zhi3.html>
5. *Кузнецов С. А.* Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2000. – 1536 с.
6. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения: в 2 т. – Т. II. – М.: Педагогика, 1983. – 320 с.
7. Национально-культурная специфика речевого общения / А. А. Леонтьев, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов. – М.: Наука, 1977. – 351 с.
8. Национальный корпус русского языка. – URL: <http://www.ruscorpora.ru/>
9. Переписка с читателями // Наука и жизнь. – 2006. – URL: <http://www.nkj.ru/archive/articles/3950/>
10. Русское культурное пространство. Лингвокультурологический словарь / И. С. Брилева, Н. П. Вольская, Д. Б. Гудков и др. – М.: Гнозис, 2004. – 318 с.
11. *Сепир Э.* Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М.: Прогресс, 1993. – 656 с.
12. *Серебренников Б. А.* Языковая номинация (Виды наименований. – М.: Наука, 1977. – 358 с.
13. Энциклопедический словарь русской цивилизации / сост. О. А. Платонов. – М.: Энциклопедия русской цивилизации, 2000. – 1148 с.

УДК 81-23

С. Н. Шевченко

аспирант кафедры общего и сравнительного языкознания МГЛУ;
e-mail: floradale@mail.ru

МЕТОНИМИЧЕСКОЕ РАСШИРЕНИЕ СЕМАНТИКИ ЛЕКСЕМ ПОЛЕЗНЫХ ИСКОПАЕМЫХ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье рассматриваются некоторые особенности метонимического расширения, присущие рассматриваемой лексико-семантической группе, определены наиболее активные единицы. Отмечены множественные совпадения в двух языках в способах метонимического расширения, а также выявлены некоторые расхождения, вызванные спецификой национального быта и мышления. Высокая частотность метонимии обнаружена в разговорном языке и просторечье.

Ключевые слова: метонимия; семантическое расширение; номинация; культурная специфика; свернутое высказывание.

Shevchenko S. N.

Postgraduate Student, Department of General and Comparative Linguistics,
MSLU; e-mail: floradale@mail.ru

METONYMIC EXTENSION OF NATURAL RESOURCES TERMS IN THE RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES

The article considers specific features of metonymic extension of natural resources terms; it reveals the most active units of the group. Similar ways of metonymic extension are concluded to be numerous in both languages. It is stressed that discrepancies in the development of metonymic processes are conditioned by the national mentality and the mode of life. High frequencies of metonymy have been found in colloquial and common language.

Key words: metonymy; semantic extension; nomination; cultural identity; concise saying.

Единицы лексико-семантической группы «Полезные ископаемые» и их производные характерны для всех пластов русского и английского языков. Они часто обнаруживаются в текстах художественного стиля и демонстрируют максимально высокую частотность в поэтическом языке. Здесь они употребляются, как правило, в переносных смыслах, показывая большой потенциал

семантического расширения, который, помимо метафоризации, основывается также на метонимии. Если в целом лексемы полезных ископаемых частотны в художественной литературе, то их метонимические расширения довольно часто обнаруживаются в разговорном языке, в просторечье. Для них характерно стремление к свернутому высказыванию, быстрой передаче мысли в речи, а метонимия, в свою очередь, представляет собой эллипсоидное сокращение, призванное выразить значение с помощью небольшого набора языковых средств. Большинство метонимических номинаций являются регулярными в языке, демонстрируя высокую частотность и устойчивость.

Метонимическое расширение – один из распространенных способов, приводящих к возникновению многозначности слова, в которой проявляется фундаментальное свойство языка – его способность «ограниченными средствами передавать безграничность человеческого опыта» [2, с. 75].

При сравнении случаев метонимии в русском и английском языках, выявляется преобладание совпадений, при которых расширение семантики лексем происходит подобным образом. Однако расхождения также отмечаются. Они вызываются преимущественно разницей в образе жизни и в особенностях быта.

Чаще всего в данной лексико-семантической группе метонимия проявляется в номинации предмета по названию вещества, из которого он состоит. Большим потенциалом метонимических расширений обладают лексемы металлов в обоих языках: *золото* – *gold*; *серебро* – *silver*; *бронза* – *bronze, brass*; *медь* – *copper*; *железо* – *iron*; *свинец* – *lead*; в английском языке это также *олово* – *tin*; в русском – *чугун* (безэквивалентные варианты). Метонимия обнаруживается и при употреблении названий строительных камней: *мрамор* – *marble* (в обоих языках), *гранит* (в русском языке). Метонимическое использование названий драгоценных камней встречается реже, не является столь регулярным, оно более характерно для поэзии.

Исследуя особенности метонимических расширений, следует упомянуть, прежде всего, такие частотные лексемы металлов, как *золото*, *серебро* и *бронза* в значении медалей разного достоинства. В данном случае золотая медаль метонимически превращается в золото и т. д.:

После чрезвычайно успешного (два золота и три серебра) выступления на Играх в Сиднее, казахи провалились на чемпионате мира–2001 (*Николай Цынкевич. Вне «Зоны» действия. Наши девушки сразятся за золото баскетбольного чемпионате мира (2002) // «Известия», 2002.09.24*) (цит. по: [1]).

Аналогично в английском языке:

Soviet athletes took 11 golds, 9 silvers, and 9 bronzes – Советские спортсмены взяли 11 золотых, 9 серебряных и 9 бронзовых наград (*Mike Eckel. Sochi Olympics: Russian athletes yearn to find new glory // News: Christian Science Monitor, 2014*) [цит. по: 4].

Отличие заключается в том, что в английском языке метонимичное слово в значении медали сочетается с любым числительным, а в русском – только с числительными от одного до четырех: *четыре золота / серебра / бронзы, но пять золотых / серебряных / бронзовых медалей*.

В спортивном языке не только существительное золото, но и прилагательное *золотой* может употребляться метонимически: *золотой прыжок – прыжок*, с помощью которого удалось выиграть золотую медаль.

Помимо медалей, данные слова могут означать и другие реалии, сделанные из этих драгоценных металлов. Например, *золото* и *серебро* используются для обозначения денег, монет:

Раздай им золото, только лучше было бы, если золотые монеты остались у меня во дворце (*Л. А. Чарская. Дуль-Дуль, король без сердца*) (цит. по: [1]).

Золото может означать деньги в широком понимании:

Там, где мирно спят купцы,
Бродит в бочках горечь солода,
И ручьем стекает золото
В крепко сбитые ларцы» (*В. А. Рождественский. Таллин*) (цит. по: [1]).

Еще один вариант метонимического названия золотых монет в русском языке – существительное *золотой*, возникшее из сокращения *золотого червонца*:

...и видит на ладони два золотых, не то десяти, не то пятнадцатирублевого достоинства (*Л. Н. Андреев. Первый гонорар*) (цит. по: [1]).

Золотой в рассматриваемом значении обнаруживается в текстах рубежа IX–XX вв., и практически не встречается в настоящее время.

В английском языке по аналогии с русским *золото* может означать деньги:

Your worth depending on how much gold or silver you have in your purse – ваша значимость, зависящая от того, сколько золота и серебра у вас в кошельке (*Clynes, Michael. The white rose murder*) [цит. по: 3].

Аналогично *серебряные монеты* подвергаются метонимическому сокращению и могут обозначаться словом *серебро*:

Кон был большой: три золотых и серебра много (*Л. Н. Толстой. Хаджи-Мурат*) [цит. по: 1].

В английском языке наблюдаются подробные процессы:

Not that anyone would have cared about coppers, but coppers added up to silvers, and silvers to golds – не всякий заботится о мелочи, однако копейка к копейке дает серебряный рубль, а он – золотой (*Modesitt, L. E. Scholar*) [цит. по: 4].

Общим для обоих языков является номинирование монет низкого достоинства, мелочи, словом «медь»:

Мелочь, серебро и медь, полтинники и железные рубли насыпаны были вокруг (*А. Иличевский. Перс*); Водил цыган медведя, / Плясал его медведь, / А зрители-любители / Ему бросали медь (*Д. Самойлов. «Водил цыган медведя...»*) [цит. по: 1].

В английском языке:

Vincas pulled three silvers and ten coppers from his bag and handed the coins over – Винкас вынул три серебряные монеты и десять медяков из сумки и отдал их (*Rajnar Vajra. Emerald river, Pearl Sky*) [цит. по: 4].

В английском языке существует способы метонимического наименования денег (монет), отсутствующие в русском языке, с помощью слов *tin* (олово) и *brass* (бронза, латунь), однако такой способ номинации обнаруживается нечасто. Пример:

Kim's only in it for the tin – Ким здесь только из-за денег [цит. по: 6].

В Великобритании с XVI века используется слово «brass» как название медных и бронзовых монет и для наименования денег вообще:

Shame that the muses should be bought and sold for every peasant's brass – Стыдно, что музы легко покупаются и продаются за деньги (*Joseph Hall. Virgidemiarum*) [цит. по: 7].

Также слово «brass» (деньги) встречается в поговорке XX в. Йоркширского происхождения: «Where there's muck thee's brass», которая обозначает «где грязь, там и деньги». Таким образом, для метонимического обозначения монет в английском языке используется больше металлов, нежели в русском.

Рассматривая семантику слова «бронза», стоит также упомянуть интернациональное словосочетание «бронзовый век» (*bronze age*), в котором обнаруживается метонимия. Данное словосочетание не означает, что век был изготовлен из бронзы, оно появилось в результате сокращения языкового выражения мысли о времени, когда началось использование бронзы и бронзовых изделий.

Как в русском языке, так и в английском существуют метонимические выражения *шить / вышивать золотом*, замещающие полную форму *шить / вышивать золотыми нитками*:

She threaded her needle with gold to start embroidering the unicorn's eye – Она вложила в иглоку золото, чтобы начать вышивать глаз единорога (*Pulsford, Petronella. Lee's ghost*) [цит. по: 3].

Лексема *золото* также употребляется во фразах *носить золото, одеваться в золото*, где она заменяет представление о золотых украшениях:

The trendy clubs, the casinos, where the women all dripped with gold and diamonds – Модные клубы, казино, где женщины все в золоте и алмазах (*Williams. Cathy. A French encounter*) [цит. по: 3].

Здесь подразумеваются золотые украшения и украшения с бриллиантами. Аналогичным образом «her fingers glittered with gold» – ее пальцы блестели золотом – означает «блестели золотыми кольцами». В русском языке тоже много примеров:

Злыми змейками рыжее
Золото на тонкой шее,
Рот рубиново-багрян» (*И. В. Чиннов. «Почему-то вдруг приснится...»*)
[цит. по: 1].

В данном примере золото выступает метонимическим сокращением золотой цепочки.

В то же время *золото* и *серебро* метонимически могут означать посуду (золотую, серебряную) – *family silver*. Характерное для русского языка выражение есть с золота, серебра употребляется как в прямом, так и в переносном значении. В современном языке оно, как правило, переносное:

Насколько близки к реальности расхожие представления, что в шоу-бизнесе все на золоте едят и на лимузинах ездят? (А. Мунипов. И. Матвиенко: «Просчитать хит невозможно» (2002) // «Известия», 2002.03.19) [цит. по: 1].

Умываться с серебра (из серебряного кувшина или водой, в которую брошена серебряная ложка или другой серебряный предмет) может употребляться в прямом смысле:

Поэтому в четверг нужно непременно умыться с серебра и умыть детей (Г. Пилявская. Расписание предпасхальной недели // Комсомольская правда, 2006.04.17) [цит. по: 1]

А также в переносном: *она с серебра умывается*, т. е. бела и красива. В английском языке эквиваленты приведенных выше выражений, содержащих слова «золото», «серебро» в значении есть, умываться с посуды, не обнаруживаются.

С помощью лексем *серебро* и *медь* в русском языке могут называться *звоны колоколов и колокольчиков*, из которых они сделаны, а также сами *колокола*:

Громко скликает гудящая медь / Чернь на кровавое вече (С.С.Бехтеев. Звонарь); Бубнит военный марш, трезвонит медь набатная (С.И.Кирсанов. Предчувствие) [цит. по: 1].

С участием слова «серебро»: «Имя девушки одной как серебро звучащее» (И. Л. Сельвинский. Песня), серебро здесь означает *серебряный колокольчик*.

Слово «медь» может относиться не только к колоколам, но и к инструментам духового оркестра:

Оркестра ярко-блещущая медь (Б. Б. Божнев. Уход солдат на Русско-японскую войну); И привычные строки уже не ложились в тетради, А гремели над гробом, как та – похоронная – медь... (В. Блаженный. «...А как в сад заходила – свисали угрозой сучья...») [цит. по: 1].

В английском языке в этом случае используется слово «brass»: *brass band*, например, распространенное сокращенное обозначение оркестра медных духовых инструментов; *sounding brass* – *медь звучащая*, подразумевающая звучание данных инструментов.

Другой лексемой металла, активно участвующей в метонимических процессах, является *железо*. Данным словом называется большое количество предметов, сделанных из него. В выражении *заковать в железо* (*clad in iron*), слово «железо» означает *кандалы*. Пример другого исторического употребления:

Регулярные парады людей в средневековом железе, несомненно, сделают столицу по-настоящему привлекательной для туристов (И. Давыдов. *Стальная гвардия порядка* // «Русская жизнь», 2012) [цит. по: 1].

В данном случае слово «железо» означает железные доспехи.

Под словом «железо» в разговорном русском языке может подразумеваться легковой автомобиль:

Приветливый ... грибник ... вскрыл капот моей не новенькой отечественной машины, подергал за провода, и безответное железо ожило (З. Прилепин. *Случай на этом берегу* // «Русская жизнь», 2012) [цит. по: 1].

На современном компьютерном сленге *железо* также означает внутренности, механические части системного блока, сделанные из металла, железа (жесткий диск, видеокарта, материнская плата):

Часто получается, что покупатель должен вместе с железом приобрести именно винدوز, а это не всегда удобно (Ю. Красавин. *Будь умнее Билла Гейтса* (2013.04.19) // *Новгородские ведомости*, 2013) [цит. по: 1].

В английском языке *iron* (*железо*) используется для обозначения утюга, который сделан из данного металла. В русском языке такой способ номинации отсутствует. Кроме того, в английском имеются глаголы, образованные от слова *iron*: *to iron* – *гладить*, *to iron out* – *решать проблемы*. Помимо утюга словом *iron* (*железо*) также может называться *меч* (*sword*).

В русском языке имеется своя специфика наименований с помощью слова «железо». Словосочетание *железная дорога*

(в английском языке – *рельсовая* – *railroad, railway*) метонимически сокращается в просторечии до железки. У нее есть еще одно имя – *чугунка*, происходящее от сокращения словосочетания: *дорога, построенная из чугунных рельс*. Данный способ обнаруживаем в строчках стихотворения М. И. Цветаевой: «Вейтесь, вейтесь, рельсы, вейтесь, / Ты гуди, чугун, гуди...». Здесь *чугун* метонимически обозначает чугунные рельсы.

Посуда играет большую роль в быту народа. В культуре разных стран она изготавливается из различных металлов или их сплавов. Для русских типично использование чугуна, что привело к появлению особой разновидности посуды: *чугуна, чугунка*: «А на второе – гречка в чугуне из печки» (*А. Моторов. Преступление доктора Паровозова*) [цит. по: 1]. В английской культуре чугунная посуда распространения не имеет, и, следовательно, в языке отсутствует ее название. Однако существуют свои специфические наименования. Поскольку исторически в ходу была посуда из меди, то это привело к появлению кухонной утвари с аналогичным названием – *corper (котел, котелок)*:

The wort is then run into a copper where it is boiled for an hour or more with hops/ Сусло заливается в котел, где оно кипит час или больше с хмелем (*[CAMRA fact sheets]. St Albans: CAMRA, n.d.*) [цит. по: 3].

Большим потенциалом метонимических преобразований в английском языке при номинации посуды обладает слово «*tin*» (олово), способ, отсутствующий в русском языке. Прежде всего, оно отсылает нас к консервным банкам (*tin cans = tins*), которые традиционно изготавливаются из олова и его сплавов. Данный вид метонимии используется очень широко («*a tin of sardines*» – *банка сардин*). Кроме того, данным словом называются многочисленные формы для выпечки:

He would even bake a pie in their tin if they wanted – Он даже смог бы выпечь пирог в их форме, если бы они захотели (*D. James. Lovesick*) [цит. по: 4].

Более того, испеченный продукт тоже может получить данное наименование. Так называются и длинные батоны с разрезом сверху.

Общим для обоих языков является метонимическое расширение лексемы свинец, при котором он превращается в средство номинации пуль, сделанных из него:

Расщедрившись, он объявил начальникам башкирских команд, чтобы они начинали получать в пакгаузе порох и свинец (*М. Б. Салимов. Сказка о последнем хане // «Бельские Просторы», 2010*) [цит. по: 1].

В русском и английском языках обнаруживается выражение град свинца:

На машину обрушили град свинца из автоматов и гранатометов (*М. Гзовский. Величество должны мы уберечь (2004) // «За рулем», 2004.02.15*) [цит. по: 1]

The Mahdi ordered an immediate frontal assault, which ran into a hail of lead and fizzled out – Приказ немедленного наступления обернулся градом свинца и закончился неудачей (*Simon Rees. Military History*) [цит. по: 4].

Не только металлы обладают большим потенциалом метонимических расширений. Это справедливо и по отношению к камням. В русской поэзии и художественной литературе мрамор метонимически может называть статуи, сделанные из него:

И мрамор жеманниц барокко
В капризном притворстве стыда
Завидует ей, одиноко
Застывшей над гладью пруда» (*Вс. А. Рождественский. В летнем саду*).
Однако чаще «мрамор» отсылает нас к могильным плитам:

Даже мрамор с фамилиями и то утащили, и только цепь над двумя безымянными могилами по-прежнему висела в древесной сырой полутьме и пугала случайные парочки (*Ю. О. Домбровский. Факультет ненужных вещей*) [цит. по: 1].

Похожий способ обнаруживаем и в английском языке:

And then got out to take another look at the marble. Seventeen names. Seven or eight had died in hospital, yes, and some of those would have lingered for a day or two – и затем пошел посмотреть на мраморную могильную плиту. Семнадцать имен. Семь или восемь умерли в больнице, да, и некоторые еще промучились день или два (*Lyall, Gavin. Conduct of Major Maxim*) [цит. по: 3].

Кроме того, для английского языка характерно метонимическое название мраморного пола словом «мрамор»:

I discovered the pleasure of walking barefoot on marble – Я понял, как приятно походить босиком по мрамору (*Girling, Richard. The best of Sunday Times travel*) [цит. по: 3].

В русском языке обнаруживается своя специфика использования слова «гранит». Берега рек, одетые в гранитные плиты, часто называются именем самого материала:

Волной прошедшего катера нас колотило о гранит (*В. Попов. Свободное плавание // «Звезда», 2003*) [цит. по: 1].

Наиболее часто данное значение слова связывается с Петербургом: «Нева вспухала на глазах и переливалась через гранит» (*К. Г. Паустовский. Орест Кипренский*). В то же время гранитом, как и мрамором, могут называться могильные плиты: «С лица земли исчезнувший, хранит / Он всё, что надобно, уйдя в гранит» (*Л. Н. Мартынов. Ушедший в землю*) [цит. по: 1].

В английском языке для номинации мемориальных табличек широко используется слово «brass» (медь, бронза):

The green brass was springing up among their tombs, and over their graves – Среди их могил бросались в глаза зеленые медные таблички памятников (*Stearns's Life and Discourses. North American Review: July 1838*) [цит. по: 5].

Продолжая городскую тему, следует указать на случаи метонимии, при которых в русском языке чугунные ограды называются словом «чугун»:

«И мощные узлы ограды
метали копыя на бегу
в – чтоб воскресая был не рад он –
веков простуженный чугун» (*В. В. Казаков. Весеннее*) [цит. по: 1].

Что касается драгоценных камней, то с их участием метонимия наблюдается в следующих случаях. В бытовом языке она связывается с одеждой и ношением украшений с драгоценностями: ходить в жемчугах и алмазах, вся в жемчугах, «Монгольская на пальце бирюза – творение юаньского искусства» (*В. С. Логинов. Ученый*) [цит. по: 1]. В английском языке:

They both wore plain silk blouses, pearls and Herms scarves – на них обеих были надеты простые шелковые блузки, жемчуга и шарфы» (*Beauman, Sally. Destiny*) [цит. по: 3];

She pulled me to her, then took the amber from her ears – она потянула меня к себе, затем вынула янтарь из ушей (*Torday, Daniel. The last flight of Poxl West*) [цит. по: 4].

Вторая разновидность метонимического употребления драгоценных камней связана с наименованием реалий и явлений по цвету, который соответствует тому или иному камню:

- лазурь – небо («*Последняя туча рассеянной бури! Одна ты несешься по ясной лазури*». А. С. Пушкин);

- янтарь – смола сосен («и из ствола закапает янтарь». Н. А. Заболоцкий. *Одинокий дуб*).

Аналогично в английском языке:

A Christmas tree a story high stood in the corner, its boughs strung with amber – Рождественская елка, стоящая в углу, чьи ветки украшены янтарем (*Petersen, Kate. Mezzo*) [цит. по: 4].

В поэтических произведениях часто наблюдается метонимическое опущение слова «цвет»:

Блеснет нам где-то за порогом иного неба бирюза (*Л. Ф. Бартольд. «Когда мы здесь к концу дороги...»*);

и стлался, в дали убегая, холмистой степи изумруд (*Ю. К. Балтрушайтис. Бальмонт*) [цит. по: 1].

В данном случае имеются в виду *бирюзовый цвет неба* и *изумрудный цвет степи*. В словосочетании «лазурное утро» слово «лазурный» представляет собой метонимию, оно означает *утро с ясным лазурным небом*.

Помимо слов, обозначающих драгоценные камни, метонимии подвергаются и слова, называющие более прозаические природные ископаемые. В русском языке в употреблении лексемы песок обнаруживаются метонимические сокращения: *песок* в значении *сахар-песок* (редкий способ в разговорном английском языке), *растут в песках* – *растут на песчаных почвах* (также малохарактерный вариант для английского языка).

Таким образом, единицы рассматриваемой лексико-семантической группы «Полезные ископаемые» обнаруживают достаточно высокий потенциал метонимического расширения значения. Причина возникновения метонимии – стремление к сокращению высказывания, в результате утрачиваются некоторые элементы языковой конструкции, а их значение переносится на оставшееся

слово (слова). Наблюдается процесс, при котором высказывание сворачивается, а семантика слова расширяется, принимая на себя элементы значения соседних слов. Метонимичен, прежде всего, разговорный язык и просторечье, которые стремятся к свернутым высказываниям.

С большой частотой метонимия обнаруживается в повседневном языке при употреблении в быту названий различных металлов. В русском и английском языках обнаружено большое количество подобных способов метонимического расширения рассматриваемой лексико-семантической группы, однако выявляются и расхождения, вызванные спецификой культуры быта народа и его мышлением. Метонимия носит преимущественно регулярный характер.

Для поэзии характерно свернутое метонимическое использование цветовых характеристик драгоценных камней при описании колористических особенностей явлений мира.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Национальный корпус русского языка. 265 000 000 слов, 2003–2015. – URL: <http://ruscorpora.ru/search-main.html>
2. Шмелев Д. Н. Проблемы семантического анализа лексики. – М. : ЛКИ, 2008. – 280 с.
3. The British National Corpus (BNC). 100,000,000 words. – URL: <http://www.corpus.byu.edu/bnc>
4. The Corpus of Contemporary American English (COCA). 520,000,000 words, 1990–2015. – URL: <http://corpus.byu.edu/coca/>
5. The Corpus of Historical American English. (COHA). – URL: <http://corpus.byu.edu/coha/>
6. Oxford dictionaries. Language matters. – URL: <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english>
7. Phrases. Dictionary. – URL: <http://www.phrases.org.uk/>

УДК 378

А. В. Яроцкая

кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области права юридического факультета МГЛУ; e-mail: alevtina-y@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В КУРСЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

Статья посвящена актуальной проблеме современной методики обучения иностранным языкам в неязыковом вузе – формированию грамматического аспекта лингвистической компетенции. Автор обосновывает необходимость повышения эффективности учебного процесса за счет изменения формата обучения.

Ключевые слова: обучение грамматике; развитие мотивации учения; контекстный подход к обучению профессиональной коммуникации; функциональный подход к обучению языковым средствам.

Yarotskaya A. V.

PhD (Philology), Associate Professor at the Department of Linguistics and Professional Communication in the Field of Law, Faculty of Law, MSLU;
e-mail: alevtina-y@yandex.ru

DEVELOPING GRAMMAR COMPETENCE IN THE COURSE OF ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

The article is devoted to a topical issue of foreign language methodology for non-linguistics institutions of higher learning – that of developing the grammar aspect of linguistic competence. The author gives arguments in favour of a format change as a way of increasing the efficiency of foreign language teaching and learning.

Key words: teaching grammar; developing a learner's motivation; context approach to teaching professional communication; functional-notional approach.

Как известно, освоение грамматического аспекта языка является важнейшим условием реализации вербального общения. По этой причине при обучении иноязычной коммуникации грамматике, как правило, отводится значительное место в учебном процессе. Вместе с тем, несмотря на все усилия, данный вопрос не утрачивает своей актуальности и оказывается в центре внимания многих поколений преподавателей и студентов, в том числе в курсе английского языка в неязыковом вузе.

В силу сложившейся образовательной практики большинство первокурсников изучали английский язык в школе, многие в течение восьми–десяти лет. Казалось бы, достаточное время, чтобы иметь надежную базу для последующего эффективного освоения специальной иноязычной коммуникации в профессиональных целях. Однако результаты учебной деятельности оказываются парадоксальными: прежде всего, у вчерашних школьников формируется убеждение, что грамматика – дело скучное и неинтересное; считается также, что грамматика «трудно учиться» и «быстро забывается»; кроме того, грамматические ошибки расцениваются как «грубые», но «неизбежные», что нередко порождает у осваивающих язык чувство неуверенности, стремление воздержаться от лишних реплик (во избежание возможных ошибок) или опереться на заученный текст. Всё это, безусловно, не способствует развитию речевых умений и не может не снижать эффективность учебного процесса.

Подобные стереотипы – следствие предшествующего опыта изучения иностранного языка, но что меняется с поступлением абитуриента в вуз? На повестке дня, как правило, все та же грамматика и те же приемы ее освоения (нередко даже те же блоки упражнений), только значительно меньше учебного времени: всего полтора-два года. Привычное и очевидное для многих решение проблемы – увеличение количества грамматических упражнений, удлинение курса грамматики, даже призывы к отказу от изучения второго иностранного языка (там, где в учебных планах их два) в пользу первого под благовидным, на первый взгляд, предлогом: зачем тратить время на освоение двух иностранных языков, уровень владения которыми будет сомнительным, если можно сосредоточить все усилия на одном. Однако скромные результаты обучения не оправдывают подобные «жертвы»; в то же время полутора-двух лет оказывается достаточным, чтобы студенты сделали значительные успехи в освоении нового языка, если его выбор был сознательным. Следовательно, ни длительность изучения, ни большое количество грамматических упражнений, ни концентрация из занятия в занятие произвольного внимания студента на грамматической форме, ни отказ от освоения других иностранных языков, ни «дисциплинарные меры» (включая балльно-рейтинговую систему оценки) не способны изменить положение

дел кардинально. Основным резервом, по-видимому, становится мотивационный фактор, но и он, в свою очередь, переходит в разряд психолого-педагогических проблем, поскольку требует ответа на главный вопрос: как мотивировать студентов неязыкового вуза к глубокому и эффективному освоению иностранного языка, его системы? [2].

Сегодня в образовательных кругах высказывается мнение, что гармонизировать систему иноязычных потребностей современного профессионала и составляющие учебной мотивации студентов-нелингвистов возможно, если подготовка профессиональных кадров в вузе проходит с опорой на контекстную модель обучения [1]. В связи с этим на первый план выходит функциональное освоение грамматики при решении студентом профессионально релевантных проблем на всех этапах обучения студента в вузе в учебной, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной деятельности (в терминологии А. А. Вербицкого [1]).

С нашей точки зрения, очень важно, чтобы первокурсникам с самого начала был предложен новый, по сравнению со средней школой, формат изучения английского языка, наполненный «профессиональным смыслом», причем не столько в плане специальной терминологии (с чем часто связывают профессионализацию обучения в вузе), сколько в ракурсе достаточно широкого диапазона задач, с которыми сталкивается современный профессионал в осваиваемой студентом предметной области. Тогда изучение грамматики (как и лексики) становится значимым в глазах обучающихся; причем актуализируются предметные, социокультурные, межкультурные контексты (и смыслы) профессиональной деятельности. Приведем удачный, с нашей точки зрения, сценарий подобной организации учебного процесса [2].

Занятие 1

1. На первом занятии в ходе эвристической беседы преподавателя со студенческой группой закладывается *ориентировочная база* для последующего самостоятельного (первичного) исследования студентами вопроса о месте осваиваемой предметной области в глобализирующемся обществе, например: «Юрист в современном мире» (по результатам исследования студентам предлагается подготовить краткую презентацию). В результате обсуждения

определяются ключевые (вполне прогнозируемые) вопросы предполагаемого исследования, среди которых, по замыслу автора цитируемого источника, должны быть представлены следующие:

- словарное определение осваиваемой предметной области в родном и английском / других иностранных языках (сходство и различия);
- место осваиваемой специальности в родной и иных культурах;
- место иностранного языка в профессиональной деятельности специалиста конкретного профиля;
- наиболее привлекательные для каждого студента сферы деятельности в данной области (с пояснением).

Кроме того, преподаватель просит студентов подготовить краткое описание *технологии своего исследования* и сформулировать *основные трудности*, с которыми они столкнулись при его выполнении. Студентам также рекомендуется при необходимости самостоятельно найти, изучить и использовать информацию о правилах подготовки и проведения презентаций.

2. Ознакомление студентов со специфическим применением функционального подхода к освоению иностранного языка, основу которого составляет создание адекватного решаемой задаче / классу задач «оперативного ресурса».

3. Обсуждение содержания предполагаемого к формированию «оперативного ресурса» (№ 1):

- глагол-связка *to be*, формы глагола *to be; it is / was difficult for me to do...*;
- *it's ... – there's ...*;
- артикль с абстрактными существительными-названиями наук (например, *jurisprudence, the jurisprudence of the 21st century, a new jurisprudence*);
- дискурсивные маркеры, их функция в речевом произведении; последовательное изложение мысли (*first(ly), second(ly), then, finally, etc.*);
- *Past Simple* для обозначения последовательности действий в прошлом.

Занятие 2

1. Презентация и обсуждение результатов исследования по теме: «Юрист в современном мире».

Вопросы для коллективного обсуждения презентаций в студенческой группе:

- а) содержательная часть исследования, отраженная в презентации;
- б) технология исследования (его основные этапы, использованные ресурсы), трудности, пути их решения;
- в) технология презентации: подача материала и «самоподача» студента.

Дополнительные объекты педагогического контроля:

г) уровень развития у студентов лингвистической, в том числе грамматической, компетенции (скрытый педагогический контроль);

д) сформированность «оперативного ресурса»;

Предполагается также обсуждение со студентами важности лингвистической и социолингвистической корректности речи в профессиональном общении специалиста.

Вопросы для обсуждения

- «Существует ли связь между культурой и коммуникацией в обществе? Обоснуйте свою точку зрения»,
- «Что такое, в вашем понимании, межкультурная коммуникация? Чем обусловлен интерес к этому феномену в наше время?»
- «Считается, что представители западных культур (например, североамериканской) предъявляют значительные требования к таким характеристикам речи, как *беглость*, *логичность*, *точность использования понятий*, а представители восточных культур (например, японцы, активно использующие английский язык в деловом общении) большее значение придают “условностям” (тому, как преподнесено сообщение, кем, кому адресовано и в какой обстановке), то есть, по мнению американцев, ведут разговор “вокруг да около”. Как вы думаете, одинаков ли у представителей этих культур *уровень ожиданий к лингвистической корректности речи* партнеров по межкультурной деловой коммуникации? В чем может заключаться отличие? (В каком случае акцент делается на вербальные, а в каком – на невербальные средства коммуникации?) Обоснуйте свою точку зрения. Какие выводы можно сделать на основании этого примера? (Актуальность исследования 2: “Важность национально-культурной ориентации

речевого поведения коммуникантов в ситуации межкультурного общения»))

- «Как обеспечить столь важную для представителей западных культур (в частности, англоязычных) ясность, четкость, логичность высказывания? Обоснуйте свою точку зрения»; «Как в свете специфических условий межкультурной коммуникации вы *оцениваете свой субъективный опыт изучения ИЯ*? Что может стоять за словами “корректность речи”?» [2, с. 155–158].

В ходе обсуждения происходит *оценка студентами своего субъективного опыта изучения ИЯ*, определяются возможные пути повышения уровня корректности речи и степень их эффективности. При этом предполагается конструктивный обмен мнениями, опытом, *поиск способов учебной деятельности, отвечающих запросам каждого студента в отдельности*.

Важным объектом скрытого педагогического контроля является желание и умение студентов высказываться, задавать вопросы в ходе неподготовленной беседы, что обуславливает необходимость использования *дополнительных коррекционных программ*.

2. Планирование исследования на тему: «Важность национально-культурной ориентации речевого поведения коммуникантов в ситуации межкультурного общения». Планируемый продукт исследовательской деятельности: аргументированное изложение своей позиции (3–5 мин.) и список ключевых вопросов для последующего обсуждения в студенческой группе.

3. Обсуждение содержания предполагаемого к формированию «оперативного ресурса» (№ 2):

- глагол-связка *to be*, формы глагола *to be*; *it's ... – there's ...*; *it is important for a speaker / for English people to be... / to do... / not to be ... / not to do ...*; *it is typical of ...*;

- Present и Past Simple для обозначения обычных, повторяющихся действий; действий, свойственных подлежащему; наречия неопределенного времени: *always, often, rarely*; отрицательное наречие *never*;

- дискурсивные маркеры в аргументации (*on the one hand, on the other hand*);

- построение вопросительных предложений;

- глаголы говорения (*to speak, to talk, to say, to tell*).

Домашнее задание

1. Исследование на тему: «Важность национально-культурной ориентации речевого поведения коммуникантов в ситуации межкультурного общения».

2. Формирование «оперативного ресурса» [2].

Реализация подобного алгоритма деятельности с первых дней обучения студента в вузе способствует переосмыслению роли иностранного языка в контексте развития конкретной предметной области, обуславливает формирование профессиональных мотивов его освоения. Новый формат изучения иностранного языка обеспечивает качественно иной уровень лингвистической компетенции студента неязыкового вуза. Немаловажно также, что предмет «Иностранный язык», в свою очередь, позволяет расширить и значительно обогатить контексты профессиональной деятельности гуманитарными, ценностно-смысловыми аспектами их реализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Вербицкий А.А., Бакшаева Н.А.* Развитие мотивации студентов в контекстном обучении: монография. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 200 с.
2. *Яроцкая Л.В.* Иностранный язык и становление профессиональной личности (неязыковой вуз): монография. – М. : ТРИУМФ, 2016. – 258 с.

УДК 378

Л. В. Яроцкая

доктор педагогических наук, профессор МГЛУ; профессор кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области права юридического факультета МГЛУ; e-mail: lvyar@yandex.ru

МОБИЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ КАК СПОСОБ МОДЕЛИРОВАНИЯ КОНТЕКСТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье обосновывается целесообразность использования мобильных технологий при интеграционном подходе к подготовке профессиональных кадров нового поколения, когда применяемые лингводидактические инструменты связаны с оперативным проектированием контекстов профессиональной деятельности и сочетаются с традиционными образовательными ресурсами. В качестве примера приводится организация обучения английскому языку в рамках магистерской программы «Электронный документооборот в российских и зарубежных компаниях».

Ключевые слова: мобильные технологии обучения; контекстный подход в обучении; оперативное моделирование контекстов профессиональной деятельности.

Yarotskaya L. V.

Doctor of Pedagogy, (Dr.habil), Professor; Professor at the Department of Linguistics and Professional Communication in the Field of Law, Law Faculty, MSU; e-mail: lvyar@yandex.ru

MOBILE TEACHING-AND-LEARNING TECHNOLOGIES AS A MEANS OF MODELLING PROFESSIONAL DOMAIN CONTEXTS

The article is devoted to substantiating the use of mobile technologies within the integrated approach to preparing a new generation of professionals. The underlying idea of the article is that present-day language pedagogy instruments should incorporate instant professional context modelling paired with the use of traditional resources. The outlined pattern is supported by an example of the master's foreign language course "Electronic Records Management in Russian and Foreign Companies."

Key words: mobile teaching-and-learning technologies; training-in-context approach; instant professional context modelling.

В истории развития педагогической мысли существуют периоды, когда «методическая логика» уступает место «логике

технической», при которой «модные» технические новшества становятся важнейшим, а нередко и единственным аргументом в проектировании траектории учебного процесса, определяя характер и способ решения важнейших образовательных задач. Поскольку в педагогической реальности в силу ее специфики категории «цель», «средство» и «результат» вступают в особую систему взаимоотношений, при которой результат обучения может приобретать форму не столько цели (как прогнозируемого образа результата), сколько средств, используемых для достижения цели [2], то важнейшим вопросом становится методическая релевантность привлекаемых средств обучения, особенно в случае их приоритетного положения в системе применяемых преподавателем инструментов. Так, например, бурное развитие в середине XX в. аудиовизуальных технологий сделало возможным широкое распространение аудиовизуального метода обучения иностранным языкам (далее – ИЯ), который, однако, со временем подвергся более тщательному анализу и взвешенной оценке. Внедрение в нашу жизнь персонального компьютера способствовало распространению компьютерных технологий обучения ИЯ, среди которых были представлены как действительно инновационные образовательные продукты, так и явно устаревший в методическом плане «образовательный контент», анимированный исключительно благодаря «новой технической оболочке». Распространение Интернета также, с одной стороны, открыло широкие возможности в области электронного обучения ИЯ, в том числе обеспечило дистанционное погружение в аутентичные контексты иноязычного общения, а с другой – изменило формат педагогического и межличностного общения, что потребовало разработки принципиально новых педагогических решений.

Развитие мобильных средств связи и передачи информации вывело на повестку дня проблематику мобильного обучения, доступного широкому кругу лиц, как считается, в любое время и в любом месте¹. Однако такая возможность способна перейти

¹ Как известно, в 2013 г. был опубликован документ ЮНЕСКО “UNESCO Policy Guidelines for Mobile Learning”, содержащий рекомендации по вопросам организации мобильного обучения для различных контингентов обучающихся [5]. Русская версия документа вышла в свет в 2015 г.

в разряд реализованного на практике преимущества лишь *при условии действительной востребованности* подобной оперативности в доставке «учебного контента» со стороны его «потребителя» (ибо, как утверждает английская пословица, то что можно сделать в любое время, рискует быть не сделанным никогда¹). Очевидно, что и при новых технических / технологических решениях по-прежнему сохраняет свою актуальность важнейший для многих поколений преподавателей вопрос о *мотивации* учения, развитие которой невозможно обеспечить за счет использования исключительно внешних стимулов, будь то новейшие и очень привлекательные для молодых людей обучающие устройства, носители информации или, например, начисляемые преподавателем баллы, как правило, за наблюдаемую, внешнюю активность студента (при балльно-рейтинговой системе оценивания). В соответствии с утвердившимся в настоящее время пониманием процесса обучения ИЯ как педагогического общения, основанного на принципах коммуникативного партнерства и сотрудничества, управление современным учебным процессом не может опираться на «мотивы-стимулы», выполняющие роль исключительно побудительных факторов; в педагогической деятельности необходимо ориентироваться на «смыслообразующие мотивы, побуждающие деятельность и придающие ей личностный смысл» [3, с. 203]. По этой причине использование мобильных технологий в вузовском курсе обучения ИЯ мы считаем целесообразным рассматривать преимущественно как *средство моделирования «дополненной реальности»* (в терминологии документа ЮНЕСКО [5]) в *контексте развития профессионального сознания личности* средствами предмета «Иностранный язык» [4], оставляя в стороне вопросы использования этих технологий как компенсационного инструмента, применяемого для обучения людей, лишенных доступа к качественному образованию, или формата удобства «всё включено» (предполагающего, что все / почти все необходимые учебные материалы содержатся в одном устройстве, которое у большинства из нас всегда при себе).

Практика обучения иноязычному профессиональному общению студентов неязыкового вуза показывает, что мобильные технологии имеют значительный потенциал *при интеграционном*

¹ What may be done at any time is done at no time.

подходе к подготовке профессиональных кадров нового поколения, когда применяемые лингводидактические инструменты связаны с **оперативным проектированием контекстов профессиональной деятельности** и сочетаются с традиционными образовательными ресурсами. Приведем пример подобной организации обучения английскому языку в рамках магистерской программы «Электронный документооборот в российских и зарубежных компаниях» направления подготовки 034700 «Документоведение и архивоведение».

Учебный процесс представляет собой *систему вариативно реализуемых эвристических сценариев*, предполагающих выявление, оценку, обобщение, систематизацию, моделирование и осознанное лингвосоциокогнитивное освоение студентами в ходе индивидуальной, индивидуально-коллективной и коллективно-групповой учебной деятельности *актуального глобального контекста профессиональной деятельности специалиста* конкретного профиля. При этом, вслед за А. А. Вербицким и его адептами, категорию «контекст» мы понимаем как «систему внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, влияющих на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации, придающих смысл и значение этой ситуации, ее компонентам как единому целому» [1, с. 62]. В рамках предлагаемой технологии, в основе которой лежит социальная обучающая модель, принципиальным моментом является *способ «включения»* студента в «профессию». Студент не «вписывается» в готовый профессиональный контекст, являющийся проекцией предметного и социального контекстов на актуальный образовательный контекст, а далее, на протяжении всего курса обучения ИЯ, в сотрудничестве с другими субъектами учебного процесса «собирает» профессиональный макроконтекст в результате целенаправленной поисковой и исследовательской деятельности и также постепенно «осваивает» лингвосоциокогнитивный план этого контекста. В ходе этой деятельности субъектам образовательного процесса приходится постоянно контролировать (в индивидуальном и коллективно-групповом режиме) результаты своей деятельности. В частности, по мере поступления из различных источников новой информации происходит рекуррентная оценка создаваемой модели профессионального контекста на предмет ее адекватности современному состоянию дел в осваиваемой

предметной области и условиям глобального развития общества; вносятся необходимые коррективы, делаются прогнозы и проверяется их обоснованность; оценивается валидность привлекаемых источников информации. Всё это обуславливает *интегративный характер применяемой педагогической технологии*, включающей в качестве важных компонентов *проектно-ревизионную технологию*, а также технологию «*Профессиональный профиль иноязычных потребностей*» [4]. Базовым учебником является учебник английского языка для студентов-документоведов «*Электронный документооборот в российских и зарубежных компаниях*»¹.

Предлагаемая в учебнике система упражнений представляет собой алгоритм, предусматривающий, с одной стороны, последовательное освоение материала, а с другой – поливариантный (многовекторный) формат учебной деятельности. Работа начинается с актуализации релевантных в контексте рассматриваемых вопросов предметных знаний, определения необходимого сегмента специального тезауруса, выявления, фиксации и уточнения межкультурного аспекта, актуального для профессиональной иноязычной коммуникации с представителями различных, прежде всего русскоязычных и англоязычных, лингвокультур. При этом важное значение придается *оперативному проектированию по ключевым словам / базовым понятиям*, т. е. уточнению, достраиванию, корректировке и т. п., *профессионального контекста* с использованием мобильных средств связи и передачи информации в условиях коллективно-групповой деятельности. Дальнейшая работа направлена на расширение когнитивной и коммуникативной базы – важного условия эффективного общения в профессиональной интеркультуре своей предметной области. Последующее чтение текста обеспечивает прогнозируемое погружение студента в обозначенную в предтекстовых упражнениях проблематику и предполагает формирование полиперспективного взгляда на осваиваемую предметную область. Особое значение придается внутритекстовым ссылкам на электронные источники, которые могут представлять интерес для заинтересованного читателя. На следующем этапе

¹ Учебник «Электронный документооборот в российских и зарубежных компаниях» в настоящее время находится в печати. Фрагмент учебника приведен в нашей монографии [4, с. 241–252].

полученные знания и умения студенты используют в продуктивной письменной и устной деятельности.

Для иллюстрации данных положений приведем несколько фрагментов из первых уроков учебника «Электронный документооборот в российских и зарубежных компаниях» [4, с. 241–252].

Exercise 1

A. Answer the questions.

1. How do the words *document* and документ relate? Are they synonymous with the term *record*?
2. How are the three terms used in your professional domain (in the Russian and English languages)? Give examples.
3. Do they all (*documents*, *records* and *документы*) eventually go to archives? What does it depend on?

B. How do the following words / word combinations relate?¹

- (a) to manage records – to process documents;
- (b) to appraise – to capture – to protect – to destroy (a document / a record);
- (c) to keep – to preserve – to store (a document / a record);
- (d) archival acquisition – capture of records;
- (e) a variety – a multitude (of records);
- (f) vital – redundant (information);
- (g) the principle of preserving provenance and original order – the central tenet of archival work;
- (h) records management – workflow;
- (i) records management system – archives;
- (j) a public records office – archives;
- (k) Archival science – Archive administration.

<...>

¹ В соответствии с форматом деятельности с использованием учебника «Электронный документооборот в российских и зарубежных компаниях», слова и словосочетания, приведенные в данном упражнении, направлены на снятие лексических трудностей чтения предложенного далее текста, а также актуализируют / формируют необходимую когнитивную базу для последующего эффективного восприятия материала, поскольку используются для обозначения важнейших понятий осваиваемой предметной области. Часть этой лексики / терминологии затем применяется в продуктивных видах речевой деятельности.

E. Refer to the above lists of words / word combinations. Choose five to seven words / word combinations that in your opinion can describe the most vulnerable areas of present-day record keeping systems. Account for your choice.

<...>

Exercise 3

A. Read the text below. What is the message? Account for the choice of facts to get the message across?

What makes a set of things a system? When do we need one? Can a “cherished” system pose a problem (or even a threat)? What does the word combination “unmanageable system” imply? Can the assessment be existentially determined? Is that the case with national record keeping systems assessed by foreigners? Is it possible to borrow another culture’s record keeping system? Bearing those questions in mind, read the opinion pieces below.

(1)

There is an opinion that the common disease many countries face nowadays is a general lack of awareness of the role of records management in supporting an organization’s efficiency and accountability, which results in an absence of adequate legislation to enable modern records management practice. What people have instead is overcrowded and unsuitable storage of records, poor security controls, and unsound tendencies in decision-making. The devastating effect of those “deficiencies” on the life of society is systemic, and therefore should not be underestimated. “In many developing and transitional countries, the record keeping problem is a massive one. Existing record keeping systems – if they exist at all – are inadequate and unable to cope with the growing mass of unmanaged papers. Administrators find it ever more difficult to retrieve the information they need to formulate, implement, and monitor policy and to manage key personnel and financial resources. National archival institutions – if they exist at all – are becoming marginalized – given the role of maintaining the records of the colonial period only. Countries emerging from the colonial period to statehood have done so without adequate systems to keep the governments functioning – either no adequate record keeping systems were ever established or they were not maintained. This situation impedes the capacity of these countries to carry out economic and administrative reform programs aimed at achieving

efficiency, accountability, and enhanced services to citizens. Moreover, the decline and, in some cases total collapse, of record keeping systems makes it virtually impossible to determine responsibility for actions and to hold individuals accountable.”

(<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/EXTABOUTUS/EXTARCHIVES/0,,contentMDK:20033283~pagePK:36726~piPK:437378~heSitePK:29506,00.html>; access date: October, 11, 2015).

(2)

If we agree that archives, and therefore record keeping systems, are part of our cultural heritage, we have to admit that any national “record keeping problem” discussed by foreigners can mainly be a product of cross-cultural perception (which is essentially prejudiced) and passing judgement or giving advice based on alien experience. Cross-cultural collision (when communicators are unaware of it) leads to misunderstanding, which impedes cooperation and can result in hostile attitudes and opinions. A number of researchers have investigated the problem in detail (*E. Hall, G. Hofstede, R. Lewis, etc.*), and their conclusion is that most intercultural differences originate in such dimensions of national cultures as *power distance, individualism vs. collectivism, masculinity vs. femininity, uncertainty avoidance*. Together they form a four-dimensional model of differences among national cultures and manifest themselves in the family, at school, in the workplace, etc. (*Hofstede Geert H., 2010*).

In this context, the opposition *vertical vs. horizontal* models of workflow in records management typical of different societies can be seen as a logical consequence of *power distance* differences between cultures.

G. Hofstede describes *power distance in the workplace* in the following way: “In the large-power-distance situation, superiors and subordinates consider each other as existentially unequal; the hierarchical system is based on this existential inequality. Organizations centralize power as much as possible in a few hands. Subordinates expect to be told what to do. There is a large number of supervisory personnel, structured into tall hierarchies of people reporting to each other. <...> In the small-power-distance situation, subordinates and superiors consider each other existentially equal; the hierarchical system is just an inequality of roles, established for convenience, and roles may be changed, so that someone who today is my subordinate may tomorrow be my boss. Organizations are fairly decentralized, with flat hierarchical pyramids and limited numbers of supervisory personnel. <...> Superiors should be accessible to subordinates, and the ideal boss is a resourceful (and therefore respected)

democrat. Subordinates expect to be consulted before a decision is made <...> but they expect that the boss is the one who finally decides.” (Hofstede Geert H. *Cultures and organizations : software of the mind : intercultural cooperation and its importance for survival* / Geert Hofstede, Gert Jan Hofstede, and Michael Minkov. – 3rd ed. – USA: McGraw Hill, 2010. – P. 73–74).

B. Answer the questions asked in the introductory part of the text.

C. Write an outline of the text (made up of the two pieces above). Supply each point with words and word combinations that may be useful in retelling the text.

D. Prepare to enlarge upon the topic in class and comment on the facts. You can either rely on expert opinion or give your assessment.

<...>

Exercise 6.

A. Read the pieces below and prepare to enlarge upon the underlined parts¹. Use any available sources (in any language). Remember to give the necessary references to the sources you used.

1. Движение документов в организации с момента их создания до завершения исполнения или отправки, т. е. прохождение документов от одного сотрудника к другому, связывается с понятием документооборота. При этом порядок движения документа предопределен принятым управленческим процессом, который отличается от культуры к культуре. Например, если обо всех документах сначала докладывают руководителю, и он назначает исполнителя, то путь движения документов в организации будет вертикальным, многоступенчатым и направленным сверху вниз. Такой порядок принят во многих российских компаниях. Горизонтальный документооборот [►] имеет иной вектор движения.

Всем известно, что современные компании нередко выходят на иностранный рынок и приносят свою корпоративную культуру на иную социокультурную почву [►], что подчас приводит к «межкультурным» коллизиям и сбоям в работе организации. Поэтому для нового поколения специалистов, стремящихся «вписаться в глобальный контекст» своей профессии, актуальным становится развитие межкультурной компетенции в профессиональной сфере – важного

¹ For your convenience, they are additionally marked by the symbol [►].

условия конструктивного сотрудничества с представителями иных культур в профессиональном сообществе (профессиональной интеркультуре).

2. Не секрет, что эффективность работы организации во многом зависит от стиля работы ее руководителя, от того, насколько правильно он понимает свое место в системе управления, насколько грамотно организовано документационное обеспечение управления [►] предприятием.

Говоря о порядке прохождения документов в организации, выделяют несколько этапов документооборота [►], каждый из которых требует профессионального отношения сотрудников [►].

3. Деловой этикет [►] – важный компонент профессионального общения, испытывающий влияние со стороны как национальной [►], так и институциональной культуры [►]. Сотруднику современного учреждения приходится учитывать множество факторов [►], нередко оценивая значимость каждого из них в конкретном социокультурном контексте. Так, например, в североамериканских компаниях *гендерный фактор*, по сути, оказывается нивелированным (как, впрочем, и в странах Ближнего Востока, однако по совершенно иным причинам и с иными последствиями для представителей полов), а в российских он занимает третью по значимости позицию после *служебного положения и возраста*.

Как сотруднику компании правильно одеться [►]? Нужно ли постучать в дверь [►], входя в кабинет начальника или, например, в помещение отдела кадров, где работают несколько человек? Как войти в лифт [►], если рядом Ваши коллеги, партнеры, клиенты? Кто при этом должен открыть дверь [►], например в комнату для переговоров или, скажем, в кафе во время обеденного перерыва? Не менее важный вопрос – как правильно *разместить людей в автомобиле* [►], если планируется совместный переезд.

Существенным вопросом делового общения является *речевой этикет* [►], в том числе письменный речевой этикет [►] для людей, занимающихся корреспонденцией.

Кроме того, считается, что представители западных культур (например, североамериканской) предъявляют значительные требования к таким характеристикам речи, как *беглость, логичность, точность использования понятий*, а представители восточных культур (например, японцы, активно использующие английский язык в деловом общении) большее значение придают «условностям» (тому, как преподнесено сообщение, кем, кому адресовано и в какой

обстановке), т. е., по мнению американцев, ведут разговор «вокруг да около». По этой причине *уровень ожиданий к лингвистической корректности речи* партнеров по межкультурной деловой коммуникации у представителей этих культур значительно отличается. В одном случае (у североамериканцев) акцент делается на вербальные средства коммуникации [►], а в другом (у японцев) – на невербальные [►].

- B. Underline key terms and phrases. Think of the English equivalents. Render the enlarged pieces from Russian into English.**
- C. Choose one of the topics (pieces) to discuss it in English in detail.**

RESEARCH WORK AND CREATIVE WRITING

Exercise 1.

- A. Look at the list below. What information does it contain? What is the country in question?**

- July 4, 1776 – ...;
- March 1, 1781 – *Articles of Confederation* (Art. 6, Art. 9);
- 1934 – ...;
- 1946 – *Administrative Procedure Act*;
- ... – *Federal Records Act*;
- 1980 – Paper Work Reduction Act;
- 1986 – ...;
- 1998 – Government Paper Work Elimination Act;
- ... – Electronic Records Archives;
- 2000 – Electronic Records and Signatures in Commerce Act;
- 2002 – Sarbanes-Oxley Act (SOA);
- ANSI/ARMA TR-01-2002 – Records Center Operations;
- ANSI/ARMA 5-2003 – ...;
- ANSI/AIIM TR-31-2004 – Technical Report for Information and Image Management – Legal Acceptance of Records Produced by Information Technology Systems;
- ANSI/ARMA 2004 – Requirements for Managing Electronic Messages as Records;

2005 – Guidance for Managing Web Records;
ANSI/ARMA 8-2005 – Retention Management for Records and
Information;

... – ...;

... – ...;

... – ...;

... – ...;

- B. Fill in the gaps in the list above.**
- C. Prepare to enlarge upon the subject in class.**
- D. Make a table of events relevant to the development of records management in Russia (France / Germany / Great Britain / Spain, etc.).**
- E. Refer to your tables. Compare records management trends in different countries. Is cultural diffusion a factor in this respect? What seems to be a factor? Write a one-page conclusion.**

Exercise 2. Think of a one-page advertisement to persuade young people to take up the discipline “Records Management Studies and Archival Science” paired with “Vocational Foreign Language Communication Course.”

Exercise 3. Are there any new aspects of your professional domain that you have become aware of? Have they affected your self-perception? Add any new ideas, opinions, perspectives etc. to those you have in “The Foreign Language Profile of Profession” and prepare to discuss them in class.

Практика обучения иноязычному профессиональному общению студентов неязыкового профиля показывает, что мобильные технологии также имеют значительный потенциал в организации *контроля как ситуации профессионального развития субъекта учебной деятельности*, если контроль реализует социальную обучающую модель и воспроизводит актуальные контексты профессиональной деятельности. В частности, при формировании межкультурной иноязычной профессиональной (коммуникативной) компетенции студентов-документоведов высокую эффективность показала деловая игра, имитирующая документооборот

в иностранной компании (регистрация входящей / исходящей корреспонденции, ее сортировка, внутренний документооборот; изучение предмета письма и написание ответа; работа с клиентом / партнером и т. д.). Подробное описание развивающей технологии контроля, включая теоретическое обоснование, а также этап опытной проверки (зачетное занятие в режиме on-line), мы приводим в своей монографии [4, с. 179–182].

Подводя итоги, еще раз подчеркнем, что, с нашей точки зрения, никакие технические новшества, включая мобильные устройства для коммуникации и передачи информации, не способны реализовать свой инновационный потенциал, если используемый при этом методический аппарат применяется не по назначению или не отвечает актуальному научному знанию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Вербицкий А.А., Хомякова Н.П.* Структура содержания обучения иностранному языку специальности: контекстный подход // Приоритетные направления в обучении иностранным языкам. – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – С. 61–71. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 12 (618). Серия Педагогические науки).
2. *Краевский В.В., Хуторской А.В.* Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2007. – 352 с.
3. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
4. *Яроцкая Л.В.* Иностранный язык и становление профессиональной личности (неязыковой вуз): монография. – М. : ТРИУМФ, 2016. – 258 с.
5. UNESCO Policy Guidelines for Mobile Learning. – URL: [unesdoc.unesco.org>images/0021/002196/219641e.pdf](https://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219641e.pdf)

Сетевое электронное научное издание

ВЕСТНИК МГЛУ. ВЫПУСК 16 (755)
Реализация компетентностного подхода
в системе иноязычной подготовки профессиональных кадров
Педагогические науки

Редактор Е. М. Евдокимова

Компьютерная верстка Г. П. Лопатиной

Дизайн обложки А. Г. Проскурякова

ФГБОУ ВО МГЛУ

Подписано в печать 20.04.2016 г.

Объем 7,8 п. л. Формат 60х90/16

Заказ № 1492

Адрес редакции:
119034, Москва, ул. Остоженка, 38
Тел.: (499) 245 33 23
E-mail: ipk-mglu@rambler.ru