УДК 372.881.111.1

DOI: 10.26795/2307-1281-2022-10-2-5

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ВУЗОВ: ПОДХОДЫ, ТЕХНОЛОГИИ, ПРИЕМЫ И СПОСОБЫ

Д. К. Воронина¹, А. Н. Шамов¹

*¹Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина
(Мининский университет), Нижний Новгород, Российская Федерация*

АННОТАЦИЯ

Введение. В статье поднимается вопрос о необходимости создания условий для профилирующей иноязычной подготовки обучающихся в высшей школе в соответствии с требованиями компетентностного подхода к образованию. Профессионализация иноязычного образования рассматривается с позиции приближения процесса обучения языку к реальному жизненному коммуникативному опыту обучающихся с учетом вектора их будущей специальности. Целью работы является выделение и подробный анализ концептуальных основ иноязычного образования в высшей школе для студентов нелингвистических профилей обучения.

Материалы и методы. Для реализации цели исследования привлекаются следующие методы научного познания: изучение и контрастивный анализ педагогической, психологической, научно-методической российской и зарубежной литературы, отражающей современный взгляд на существующие концепции в непрофильном иноязычном образовании; сравнение, обобщение и синтез наиболее актуальных для настоящей работы результатов научных исследований; прогнозирование и моделирование учебно-образовательного процесса по иностранному языку на основе полученного теоретического опыта.

Результаты исследования. Количественный анализ объема диссертационных исследований, посвященных профильно ориентированному обучению иностранному языку в вузе, позволил отобрать для целей дальнейшего анализа три наиболее научно обоснованных подхода. В качестве способов профессионализации иноязычного образования в высшей школе в статье рассматриваются: традиционный подход к обучению языку для специальных целей (LSP), интегрированный подход к обучению профильным дисциплинам и иностранному языку (CLIL) и контекстный подход. В результате исследования были выделены существенные характеристики каждого из направлений на основе сравнительного анализа существующих методик обучения иностранному языку, реализуемых на базе описываемых подходов. На основе сопоставления базовых положений и особенностей реализации иноязычной подготовки в условиях каждого из подходов сделан вывод о целесообразности их применения на разных этапах обучения иностранному языку в вузе.

Обсуждение и заключения. Результаты исследования представляют теоретический и практический интерес для исследователей проблемы формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции обучающихся в высшей школе, вопросов теории и практики преподавания языка в нелингвистическом вузе, а также коллективов

авторов учебных пособий и методических комплексов дисциплины «Иностранный язык» для различных направлений подготовки в непрофильных по языку учебных заведениях.

Ключевые слова: LSP, CLIL, контекстный подход, профильно ориентированное обучение, интегрированное обучение, контекстное обучение, профессионализация иноязычного образования.

Для цитирования: Воронина Д.К., Шамов А.Н. Профессионализация иноязычной подготовки студентов нелингвистических вузов: подходы, технологии, приемы и способы // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, №2. С. 5.

PROFESSIONAL SPECIALIZATION IN HIGHER LANGUAGE EDUCATION OF NON-LINGUISTIC STUDENTS: APPROACHES, PROCEDURES, TECHNIQUES AND METHODS

D. K. Voronina¹, A. N. Shamov¹

*¹Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University),
Nizhny Novgorod, Russian Federation*

ABSTRACT

Introduction. The article raises the problem of the necessity of organizing conditions for profession-oriented foreign languages training for non-linguistic students in accordance with the requirements of competence-based approach to education. Professional specialization in foreign languages education is considered in terms of educational process approximation to the real communicative experience in specific professional sphere. The goal of the article is screening, selection and analysis of conceptual bases in higher language education for non-linguistic students.

Materials and Methods. To achieve the goal the following research methods were used: the study and comparative analysis of pedagogical, psychological, methodological Russian and foreign literature representing the modern views on current concepts in non-major language education; generalization and synthesis of the most relevant for this paper scientific results; conceptual foresight and modeling the language educational process based on the theoretical results of this research.

Results. Quantitative analysis of the reviewed studies on specific methods of profession-oriented foreign languages teaching made it possible to select three the most scientifically justified perspectives on this issue. Language for specific purposes (LSP), content and language integrated learning (CLIL) and context-based approach are considered as the means of professional specialization in foreign languages education. As a result of the research we allocated the most essential characteristics of the described procedures and drew a conclusion about the reasonability of their implementation on different stages of the educational process.

Discussion and Conclusions. The results of the analysis may be of interest for those who study specific methods of foreign languages teaching for non-linguistic students as well as the problem of international profession-oriented communicative competency formation in higher education. The

theoretical results of the study may form the basis of practical use in specific teaching guides and training materials in language classes for various kinds of non-linguistic specialization areas.

Keywords: LSP, CLIL, context-based approach, content and language integrated learning, profession-oriented international languages education.

For citation: Voronina D.K., Shamov A.N. Professional specialization in higher language education of non-linguistic students: approaches, procedures, techniques and methods // Vestnik of Minin University. 2022. Vol. 10, no. 2. P. 5.

Введение

Первые годы обучения в вузе традиционно рассматриваются с позиции приобщения обучающихся к универсальному знанию, формированию общеучебных умений и развитию общекультурных компетенций, служащих основой для дальнейшей профилизации содержания образования. Исследователями отмечается, что именно первые два года в вузе вносят существенный вклад в формирование устойчивой познавательной и профессиональной мотивации (интерес к освоению материала еще велик, усталость не накопилась), а также в обозначение личностных целей образования, интеллектуальных, эмоциональных предпосылок будущей профессиональной деятельности [6].

Отдельно стоит отметить создание основ и развитие коммуникативных умений. Такие умения составляют способность и готовность к продуктивному взаимодействию в рамках профессионального коллектива и общества в целом. Коммуникативные умения рассматриваются как ключевое умение специалиста любого направления и профиля подготовки. Такие умения включаются в состав универсальных умений. Об этом говорят в своих трудах А.Г. Асмолов и его сотрудники [25].

Стремительное развитие глобализационных процессов актуализировало вопрос не только межличностных, но и межкультурных взаимоотношений, превратив владение иностранным языком в один из значимых факторов человеческого капитала. Исследователи стали говорить о монетизации иноязычного образования [2, 3, 4].

Взгляд на процесс обучения иностранному языку в вузе меняется под воздействием общемировых процессов. Все больше исследователей подчеркивают: порция учебной информации не самоцель. Содержание любого учебного предмета является *средством* профессионального образования, воспитания и развития личности будущего специалиста [8, 13, 29].

Учебный процесс не рассматривается изолированно, в отрыве от глобальной образовательной цели – формирования профессиональной компетентности. Иноязычная подготовка в высшей школе теперь несет ответственность не только за коммуникативную и социокультурную составляющие компетентности. В современных условиях речь идет о связи процесса обучения языку с реальным жизненным, профессионально значимым опытом, личностными качествами и способностями, определенной трансформацией личности обучающегося под воздействием сближения учебно-образовательного процесса по иностранному языку и сферы будущей профессиональной деятельности [8, 34].

Примерной программой по иностранному языку для неязыковых вузов и факультетов определены четыре сферы общения, подлежащие изучению: бытовая, учебно-познавательная, социально-культурная, профессиональная [17].

Тем не менее некоторые исследователи настаивают на приоритете обучения профильно ориентированному иностранному языку в вузе, установления отчетливо выраженных межпредметных связей между содержанием обучения дисциплины «Иностранный язык» и профильными дисциплинами конкретного направления подготовки. «Любой язык в вузе изучается с целью его практического использования, прежде всего, в профессиональной сфере», – отмечает Н.Д. Гальскова [8, с. 48]. Т.А. Дмитриенко добавляет: «Отрыв преподавания иностранного языка от жизни, его абстрактный характер мешает повышению качества языковой подготовки будущих специалистов» [9, с. 6].

А.А. Вербицкий отмечал, что логика усвоения обучающимися профессиональной деятельности должна ложиться в основу всех учебных дисциплин в вузе, а «наложение учебной информации на канву социальной по своей сути профессионально-предметной деятельности приводит к усвоению студентами этой информации на уровне личностных смыслов, а не только закрепленных в науке значений» [5, с. 30].

В связи с вышеописанным важным становится выявление, детальное рассмотрение и осмысление возможных способов профессионализации иноязычной подготовки студентов-нелингвистов в современной высшей школе. Целью данной работы является выделение и контрастивный анализ подходов к иноязычному образованию, позволяющих учесть требования одного из основополагающих принципов компетентностного макроподхода – межпредметную интеграцию. На основе выделенных сущностных характеристик подходов предполагается обосновать целесообразность их применения в процессе иноязычной подготовки студентов широкого круга нелингвистических специальностей.

Обзор литературы

Сравнительный анализ проводился на базе исследования научных теорий обучения языку для специальных целей (LSP) (Т. Hutchinson, А. Waters, Р. Strevens, Р. Robinson, Т. Johns, Т. Dudley-Evans и др.), теории интегрированного предметно-языкового обучения (О.Г. Поляков, Э.Г. Крылов, Т.С. Серова, Н.Д. Гальскова, Н.В. Попова, Е.К. Вдовина, М.С. Коган и др.), теории контекстного обучения (А.А. Вербицкий) с учетом российской специфики учебно-образовательного процесса по иностранному языку.

Ниже приведем основные результаты теоретического изучения и осмысления каждой из выделенных концепций.

Требованиям учета профессионально ориентированных нужд конкретного контингента обучающихся отвечает направление LSP (Language for specific purposes), представляющее направление обучения функциональной разновидности языка, так называемого субъязыка предметной области. Основоположники подхода акцентировали внимание на прагматическом, обусловленном языковыми нуждами представителей различных специальностей подходе к обучению иностранному языку взрослых. На протяжении более полувека обучение языку для специальных целей и его частные случаи (ESP, EAP, EST и т.п.) оставались трендом в иноязычном образовании в рамках высшей школы, среднего профессионального звена и дополнительного образования взрослых, о чем свидетельствует большой объем исследований, выполненных на базе подхода [23, 28, 31, 32, 38].

Аутентичность материалов, ограниченность тем, языковых единиц и структур, повышенное внимание к терминологической составляющей иноязычной компетенции являются отличительными особенностями обучения языку для специальных целей.

В соответствии с Л.П. Солонцовой, приоритетным видом речевой деятельности в обучении языку для специальных целей является чтение, а примерами аутентичных источников для работы являются: статьи из профильно ориентированных журналов, фрагменты патентов, монографий, технических заданий, договоров и контрактов, инструкций, брошюр [20]. Значительное внимание уделяется созданию письменных речевых продуктов: деловые письма и записки, отчеты и доклады, эссе и сочинения по профильной тематике.

Анализ диссертационных исследований, посвященных проектированию прикладных методик профильно ориентированного обучения, выявил следующие характерные особенности LSP-ориентированных заданий:

1. Наличие большого количества текстов, обуславливающих использование терминологии конкретной предметной области.
2. Выделение списков основных понятий, специализированных глоссариев для изучения и использования в процессе выполнения послетекстовых упражнений.
3. Наличие большого количества языковых упражнений с использованием единиц глоссария (словообразовательные упражнения, группировки по различным признакам, сопоставления с дефиницией/синонимом/изображением/эквивалентом в родном языке).
4. Наличие большого количества условно-речевых упражнений (подстановки в текст, заполнение пропусков в предложениях, составление речевых высказываний по образцу).
5. Переводные упражнения на основе профильно ориентированных текстов [1, 2, 7, 10, 11, 15, 35].

Важно отметить, LSP-подход сосредоточен исключительно на языке и в целом отражает методологию преподавания общеупотребительного иностранного языка. Предметно-содержательные же аспекты, отмечает Л.П. Халяпина, используются лишь для иллюстрации вводимых лексико-грамматических единиц или речевых образцов, для гипотетического его использования в ситуациях профессиональной действительности [22].

Рассуждая о целесообразности подобного подхода, О.Б. Тарнопольский замечает: «Если будущие специалисты в области промышленного строительства в течение курса английского языка будут только читать тексты о шедеврах мировой архитектуры и обсуждать эти шедевры на изучаемом языке, то это мало поможет им в будущем при разработке вместе с зарубежными партнерами совместного проекта промышленного предприятия» [21, с. 10].

Н.В. Попова, М.С. Коган, Е.К. Вдовина уточняют: «В формате ESP преподаватель иностранного языка не ставит перед собой задачи вникать в сущность рассматриваемых общепрофессиональных реалий, которые являются, фактически, фоновой информацией для преподавания собственно иностранного языка. Приобретаемые студентами устно-речевые и письменно-речевые коммуникативные навыки оцениваются, главным образом, с точки зрения правильности используемых языковых конструкций, терминологии общепрофессионального общения <...>. Что касается степени междисциплинарного взаимодействия иноязычного и общепрофессионального содержательных компонентов в формате ESP, в нем обеспечивается только базовая степень междисциплинарности» [16, с. 36].

Все больше исследователей в контексте компетентностного макроподхода стали отмечать очевидную недостаточность процедуры реализации LSP для осуществления

подлинной интеграции иноязычного обучения и контекста профессиональной деятельности обучающихся [27, 29, 37].

Исследователями особо подчеркивается: профессионализация процесса обучения иностранному языку должна затрагивать не только содержание учебных материалов, но и содержание обучения в целом, включающее профессионально значимые речевые навыки и умения, личностные качества, метакогнитивные процессы, сопровождающие узкоспециальную иноязычную речевую деятельность [13, 14, 18].

Профессиональной ориентированности иноязычной подготовки, рассматриваемой с точки зрения интеграции с профильными дисциплинами, удовлетворяет интегрированный подход к иноязычному образованию. В западных исследованиях подход развивался как инновационная идея Д. Марша с начала 1990-х годов и получил название CLIL (Content and Language Integrated Learning) [26]. Идея подхода заключалась в параллельном изучении содержания профильных дисциплин и иностранного языка, направленном на взаимообогащение, подлинное проникновение в социальный, культурный, когнитивный аспекты иноязычной профессиональной деятельности.

В качестве единицы содержания обучения в российском опыте внедрения интегрированного подхода выделяется комплексная коммуникативно-когнитивная задача, обладающая признаками проблемы. Решение поставленной задачи опирается на прямую или опосредованную коммуникацию с партнерами по обучению, иноязычными источниками по теме (специализированная литература, форумы профессиональных сообществ, базы и банки данных и т.п.) и подразумевает представление языкового и речевого материала в функциональной форме, где языковые и речевые средства подчинены цели учебной коммуникации [14].

Несмотря на то, что подобный подход наравне с лингвистическим содержанием обучения вносит существенный вклад в овладение специализированным предметным содержанием, при реализации подхода с позиции методики обучения иностранному языку речь может идти об «облегченной» версии (SOFT CLIL), где, в первую очередь, преследуются лингвистические цели обучения [30, 36]. Предметная задача выступает в качестве средства создания аутентичной языковой среды, служит цели усиления мотивации обучающихся в изучении языка и, шире, представляет варианты функционирования элементов языка и речи иноязычного материала, подлежащего усвоению.

Поиск совместных решений предметной задачи превращает учебный процесс в организованное обучающее взаимодействие, где обогащение иноязычным материалом происходит интенсивно и сознательно, поскольку языковые знания, речевые навыки и умения требуются для достижения профессионально-предметной цели.

Совершенно по-особому рассматривается процесс профильно ориентированного обучения иностранному языку с точки зрения контекстного подхода, чьи идеи развивала научная школа А.А. Вербицкого. В контекстном обучении, отмечает О.А. Шевченко, целостность процесса обеспечивает триада составляющих: текст, контекст и подтекст. Текст представляет собственно речевой иноязычный материал, подлежащий усвоению. Контекст отражает внутренние индивидуальные и внешние объективные характеристики ситуаций, в которых рассматривается иноязычный материал. Для профессионального образования в высшей школе контекстом традиционно выступают условия будущей профессиональной деятельности. Ценностно-смысловое, социально ориентирующее, культурное содержание задается, в свою очередь, подтекстом [24].

Принципиальным образом контекстное обучение направлено на преобразование учебной деятельности студента в квазипрофессиональную деятельность представителя профессии. Речь уже идет не только о привлечении профессионально значимой иноязычной информации или решении учебных задач профильных дисциплин средствами иностранного языка, но о приближении учебных условий к условиям, релевантным реальной профессиональной деятельности.

В основе контекстного обучения иностранному языку лежит принцип поступательного моделирования содержания профессиональной деятельности с учетом предметного и социокультурного контекстов.

Таким образом, контекстное обучение иностранному языку еще в большей степени ситуативно, поскольку весь языковой и речевой материал подчинен цели реализации типовых производственных ситуаций, обладающих высокой степенью проблемности, которая в контекстном обучении рассматривается в качестве основополагающего педагогического принципа.

А.А. Вербицкий, О.А. Григоренко отмечали: формированию иноязычной составляющей общей профессиональной компетентности специалиста способствует не только языковая, речевая, социокультурная и прочие компоненты иноязычной коммуникативной компетенции, но моделируемые процессы и виды профессиональной деятельности. Именно за счет строгой корреляции иноязычных речевых и социокультурных умений с социокультурной и коммуникативной действительностью профессиональных ситуаций достигается формирование целостного образовательного продукта, именуемого профессиональной компетентностью, включающего обязательно эмоциональную, ценностную, психологическую, социальную и организационную сферы развития личности [5].

Результаты исследования

На основе вышеописанного становится возможным обобщить: в контекстном, в предметно-языковом обучении в отличие от преподавания языка для специальных целей акцент смещается с порции лингвистического материала на ситуацию профессиональной действительности. В подобной ситуации учебный языковой, речевой, социокультурный материал становится средством достижения профессиональных целей, средством решения предметной задачи или производственной проблемы. Для традиционного подхода обучения языку для специальных целей профессионально значимые навыки и умения имеют отношение исключительно к лингвистическому аспекту. В первую очередь, речь идет об овладении специальной терминологией. Для контекстного и предметно-интегрированного обучения профессиональный иноязычный навык и умение рассматриваются в разрезе всей профессиональной деятельности, а значит, обязательно включают предметное, психологическое, социальное, культурное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста.

В этой связи уместно вспомнить точку зрения Е.Н. Солововой: мысль всегда первична, лексика (даже если она принципиальным образом отобрана) – вторична [19]. Если обучающийся не имеет представления, для чего ему выдается порция специально отобранных лексических единиц, подлежащих усвоению; если не сформирован реальный ситуативный контекст их употребления; если, наконец, перед ним не возникло «речевой перспективы» (термин Г.В. Роговой), где стало бы актуальным предлагаемое лексическое

наполнение – ни о какой практической пользе этих единиц не может идти речи. Они так и останутся порцией учебной информации, нереальной, недействительной для него.

При излишней концентрации на лингвистическом компоненте содержания обучения, где профильная ориентация иноязычной подготовки достигается только посредством специально отобранной лексики, грамматики, текстов профильной направленности существует опасность «увлечения вербализмом», способная повлечь такие нежелательные последствия, которые В.П. Зинченко охарактеризовал противопоставлением силы слова слабости мысли [12]. В подходе, акцентирующем все свое внимание на особом пласте изучаемого языка, проглядывают черты пассивного обучения, где обучающийся предстает обучаемым – ведомым, безвольным, обреченным на стандартизированное, усредненное содержание обучения для «типичного» представителя конкретной профессиональной сферы деятельности.

Переход обучающегося в активную позицию, формирование личностных мотивов и предпосылок качественного освоения иноязычного материала, очевидно, возможно только при предоставлении ему определенной свободы, права выбора вариантов иноязычных средств решения предлагаемых задач. Важным является тот факт, что ни интегрированное, ни контекстное обучение не постулируют жесткую регламентацию отбора языкового материала. В центре внимания оказываются ситуации, требующие привлечения разнообразных языковых и речевых средств вербализации решения проблемы, но не ограниченный набор, предварительно отобранных элементов языка и речи. Обучающийся вынужден перейти в позицию исследователя, не пассивно воспринимая извне учебный материал, но включиться в поисковую деятельность «открытия» для себя необходимого для решения задачи иноязычного материала.

Видится очевидным, требование коммуникативности в содержании и методах организации обучения иностранному языку легче выполняется в условиях интегрированного и контекстного обучения, функционально и ситуативно репрезентирующих порции вводимого лингвистического материала. Речь всегда ситуативно обусловлена. Обучение языку вне личностно значимого, актуального, побуждающего к речевому действию контекста рискует остаться обучением языку, но не речи на этом языке.

С точки зрения основ происхождения учебной мотивации также, по-видимому, существуют некоторые отличия. Ранее отмечалось: методика преподавания языка для специальных целей не отличается от преподавания языка вообще, в целом. Таким образом, имеет место академическая мотивация. Она может быть высокой или низкой в зависимости от нацеленности на высокий академический результат конкретным обучающимся.

В интегрированном обучении мотивация начинает преломляться под воздействием профессиональной составляющей интегрированных заданий. Вовлеченность в процесс поиска решений предметной задачи делает овладение средством ее решения (лингвистическими знаниями, навыками, умениями), с одной стороны, имплицитным, а с другой – сознательным. Интерес к овладению языковыми и речевыми средствами поддерживается интересом к решению предметных задач, проблемностью, профессиональной обусловленностью. Решение цепи языковых и речевых задач подчинено цели решения глобальной предметной задачи, поэтому собственно лингвистическая цель обучения как бы скрыта, не ощущается обучающимися напрямую. В то же время необходимость вербализации процесса поиска решений и представления результата предметной задачи обнажает сознательную необходимость в обращении к языковому и

речевому материалу. Порции иноязычного материала удовлетворяют реальные речевые потребности, благодаря чему возрастает ценность изучения непрофильного предмета (иностранный язык).

В контекстном обучении познавательный интерес сочетается с профессиональной мотивацией, возможностью проявить себя в групповом взаимодействии, раскрыть личностный потенциал в квазипрофессиональных ситуациях, условиях поиска альтернативных решений, диалогичностью в общении с преподавателем и партнерами, отсутствием давления и авторитарных форм управления деятельностью обучающихся.

Помимо мотивационного компонента, совершенно по-разному описанные подходы влияют на достижение развивающей и воспитательной целей учебно-образовательного процесса.

Когнитивный компонент интегрированного обучения подразумевает создание эффективной развивающей среды средствами профильных дисциплин и иностранного языка. Большое внимание уделяется развитию навыков критического мышления, анализа, синтеза, оценки поступающей информации.

Для контекстного обучения ведущим становится принцип единства обучения и воспитания. Очевидно, моделирование социокультурного контекста ведения профессиональной деятельности, наравне с предметным, способствует не только развитию коммуникативной культуры обучающихся, но и формированию адекватной современным условиям профессиональной картины мира, осознанию своего места и роли в профессиональном сообществе, воспитанию толерантного, ценностно-смыслового, эмпатического отношения к профессиональной действительности и межличностному взаимодействию внутри трудового коллектива.

В подходе к обучению языку для специальных целей воспитательная цель может реализовываться за счет смыслового содержания профильно ориентированных текстов, отражающих ценностную, социально и культурно обусловленную составляющую будущей профессиональной деятельности.

Возможность создания всеми тремя описанными подходами культурного фона для развития профессиональной компетентности обучающихся реализует аксиологическую функцию иноязычного образования. Преодоление узости технократических взглядов и гуманитаризация общественного сознания в производственном секторе невозможны без учета мощного культурного потенциала дисциплины «Иностранный язык». Смещение акцентов в сторону профессионально маркированных лексических единиц или специально отобранных грамматических конструкций без учета социокультурного контекста их применения вряд ли способствует целостному раскрытию, становлению духовно и интеллектуально развитой профессиональной личности. В связи с этим практическая реализация каждого из подходов в педагогической деятельности, очевидно, требует раскрытия «культурноносного» потенциала, заложенного в основу описанных концепций.

Обсуждение и заключения

Подведем итог вышесказанному. Обучение языку для специальных целей подразумевает обучение иностранному языку для потенциального его использования в будущей профессиональной деятельности.

Предметно-языковое интегрированное обучение направлено на совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции в процессе решения профессионально

направленных учебных задач, освоения специализированного контента, заимствованного из профилирующих дисциплин.

Усвоение языка в контекстном обучении происходит в условиях разрешения специально смоделированных профессиональных ситуаций, затрагивающих и предметный, и социальный, и культурный контекст уже не в учебной, но в профессиональной деятельности будущих специалистов.

В отношении усвоения языкового и речевого материала интегрированное и контекстное обучение значительно отличаются от обучения языку для специальных целей. Обучающийся не сталкивается с лингвистическим учебным материалом непосредственно, но вынужден к нему обратиться как к средству разрешения проблемных интегрированных задач или контекстных профессиональных проблем, лежащих в основе задания. Таким образом, обучающийся переходит из пассивной позиции потребителя в активную позицию создателя, творца собственного знания. Коммуникативная составляющая наиболее проявлена в контекстном и интегрированном обучении, где лингвистическое содержание выступает посредником, проводником для осуществления предметной деятельности, которая, совершенно очевидно, требует высокой доли взаимодействия с другими участниками процесса. Для интегрированного и контекстного обучения характерен отказ от излишней стандартизованности в отношении лингвистического содержания, средств обучения, источников информации. Активность обучающегося подразумевает определенную долю учебной автономии, проявляющуюся в самостоятельной формулировке цели овладения языковым и речевым материалом, нужным для решения конкретной задачи/проблемы; самостоятельным управлением в процессе овладения данным материалом; индивидуальном отборе источников информации; мониторинге собственных результатов и рефлексии в отношении достижения личностных целей.

При этом развитие интегрированного и контекстного подходов в теории и методике обучения иностранным языкам в высшей школе, очевидно, не отрицают заимствования элементов обучения языку для специальных целей. Поэтапность иноязычной подготовки может отталиваться от возможности совмещения подходов: базовые положения LSP на начальном этапе обучения (активизация и систематизация лексико-грамматического материала на основе профильно ориентированных аутентичных текстов), через предметно-языковое обучение на среднем этапе (решение предметных задач) к подлинному контекстному обучению в рамках разбора, анализа и реконструкции типичных производственных ситуаций на продвинутом этапе или этапе «погружения» как заключительной стадии обучения иностранному языку в вузе.

Список использованных источников

1. Багрецова Н.В. Формирование иноязычной лингвокультурной компетентности у студентов направления подготовки «Нефтегазовое дело» в профессионально ориентированном обучении английскому языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. СПб, 2017. 22 с.
2. Бойко М.В. Методика формирования иноязычной коммуникативной успешности на занятиях по иностранному языку у студентов непрофильных вузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Н. Новгород: Мининский университет, 2020. 231 с.
3. Бойко М.В. Коммуникативная успешность студентов менеджеров – целевая доминанта на уроках иностранного языка // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №60-3. С. 59-63.

4. Бойко М.В., Шамов А.Н. Иноязычная коммуникативная успешность работников сферы управления как показатель экономической рентабельности их профессиональной деятельности // Маркетинговая лингвистика в цифровую эпоху: сборник научных статей / сост. Е.Г. Борисова; под общ. ред. Л.Г. Викуловой. М., 2021. С. 137-140.
5. Вербицкий А.А., Григоренко О.А. Контекстное обучение иностранному языку специальности: учебно-методическое пособие. М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2015. 205 с.
6. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции: монография. М.: Логос, 2017. 335 с.
7. Воропаева Ю.А. Методика обучения профессионально ориентированному чтению на материале рекламных и PR-текстов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2008. 19 с.
8. Гальскова Н.Д. Современные направления лингводидактики как науки // Интегрированное обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам. Опыт российских вузов: коллективная монография / под ред. Л.П. Халяпиной. СПб, 2018. С. 7-53.
9. Дмитренко Т.А. Развитие навыков самостоятельной творческой деятельности в процессе профессионально ориентированного обучения иностранному языку // Вопросы прикладной лингвистики. 2009. №1. С. 6-11.
10. Еськина О.А. Методические подходы к формированию межкультурной коммуникативной компетенции курсантов военных технических вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2021. 38 с.
11. Жданько О.И. Методика формирования профессионально ориентированной лексической компетенции обучающихся в техническом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Н. Новгород, 2016. 22 с.
12. Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании. М.: Тривола, 1995. 64 с.
13. Крылов Э.Г. Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом университете // Интегрированное обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам. Опыт российских вузов: коллективная монография / под ред. Л.П. Халяпиной. СПб, 2018. С. 125-152.
14. Крылов Э.Г. Практическая реализация концепции интегративного билингвального обучения в техническом университете // Интегрированное обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам. Опыт российских вузов: коллективная монография / под ред. Л.П. Халяпиной. СПб, 2018. С. 153-180.
15. Миков В.Ю. Реализация профессионально ориентированного обучения английскому языку студентов-социологов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Екатеринбург, 2016. 22 с.
16. Попова Н.В., Коган М.С., Вдовина Е.К. Предметно-языковое интегрированное обучение (СЛП) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе // Вестник тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23, №173. С. 29-42.
17. Примерная программа дисциплины «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов / под ред. С.Г. Тер-Минасовой, М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2009. 15 с.
18. Серова Т.С. Профессионально ориентированное интегративное взаимосвязанное обучение иностранным языкам и дисциплинам естественнонаучного и общетехнического циклов на первом этапе бакалавриата в политехническом

университете // Интегрированное обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам. Опыт российских вузов: коллективная монография / под ред. Л.П. Халяпиной. СПб, 2018. С. 73-125.

19. Соловова Е.Н. Перспективные направления развития вузовской методики преподавания иностранных языков // Вестник МГИМО Университета. 2013. №6(33). С. 67-70.
20. Солонцова Л.П. Современная методика обучения иностранным языкам (общие вопросы, базовый курс): учебник для студентов педагогической специальности и преподавателей иностранных языков разных типов образовательных учреждений. Алматы: Эверо, 2015. 373 с.
21. Гарнопольский О.Б., Корнева З.М. Методические основы организации конструктивистского смешанного обучения английскому языку для специальных целей в неязыковом вузе. URL: <https://sworld.com.ua/simpoz2/69.pdf> (дата обращения: 01.11.2021).
22. Халяпина Л.П. Современные тенденции в обучении иностранным языкам на основе идей CLIL // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6, №20. С. 46-52.
23. Шамов А.Н., Ким О.М. Корпоративная программа обучения «Английский язык для профессиональной деятельности» в современном образовательном пространстве: цели, содержание и результаты // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, №3(24). С. 5.
24. Шевченко О.А. Учебник контекстного типа в иноязычном образовании // Психология и педагогика. 2012. №3. С. 63-67.
25. Asmolov A.G., Gusevtseva M.S. New view on education: from paradigm of technology to paradigm of value // The European proceedings of social & behavioral sciences EPSBS. Moscow, 2019. Pp. 33-39. DOI: <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.07.5>.
26. Ayarova T., Seidaliev G., Shayakhmetova D., Kemelbekova Z. The model of CLIL teacher training and retraining center in the content of multilingual education // Laplage em Revista (International). 2021. Vol. 7. Pp. 528-536. DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-622020217>.
27. Brown H., Bradford A. EMI, CLIL & CBI: Differing approaches and goals // Transformation in language education. Tokyo, 2016. Pp. 328-334.
28. Brunfaut T. Language for specific purposes: current and future issues // Language assessment quarterly an international journal. 2014. Vol. 11(2). Pp. 216-225. DOI: 10.1080/15434303.2014.902060.
29. Corino E. Data-driven learning a scaffolding methodology for CLIL and LSP teaching and learning // Frontiers in education. 2019. Vol. 4. Pp. 1-12. DOI: 10.3389/educ.2019.00007.
30. Goris J.A., Denessen E.J.P.G., Verhoeven L.T.W. Effects of content and language integrated learning in Europe. A systematic review of longitudinal experimental studies // European educational research journal. 2019. Vol. 19(6). Pp. 675-698. DOI: 10.1177/1474904119872426.
31. Hans A., Hans E. A comparative study of English for Specific Purposes (ESP) and English as a Second Language (ESL) Programs // International Journal on Studies in English Language and Literature. 2015. Vol. 3(11). Pp. 26-31. DOI: <https://doi.org/10.36456/jet.v5.n01.2020.2276>.
32. Howatt A.P.R., Smith R. The history of teaching English as a foreign language, from a British and European perspective // Language & History. 2014. Vol. 57(1). Pp. 75-95. DOI: 10.1179/1759753614Z.00000000028.
33. Kamalja M. Modern approaches and methods in teaching English language // International journal of research & innovation. 2016. Vol. 2(3). Available at: https://www.researchgate.net/publication/305709368_Modern_Approaches_and_Methods_in_Teaching_English_Language (accessed: 08.11.2021).

34. Paputkova G.A., Saberov R.A., Filchenkova I.F. The concept of designing the main professional educational programs of future teachers // Vestnik of Minin University. 2021. Vol. 9, no. 4. P.1.
35. Reka R. Jablonkai. Leveraging professional wordlists for productive vocabulary knowledge // Journal of English for specific purposes at tertiary level. 2020. Vol. 8(1). Pp. 2-24. DOI: <https://doi.org/10.18485/esptoday.2020.8.1.1>.
36. Roy D., Kudry P., Naya K. Analyzing the communicative efficacy of a soft CLIL focused project-based language learning EFL course on Smart homes // SHS Web of Conferences. 2020. Vol. 77(5). DOI: 10.1051/shsconf/20207702002.
37. Tarnopolsky O. Principled pragmatism, or well-grounded eclecticism: a new paradigm in teaching English as a foreign language at Ukrainian tertiary schools // Advanced Education. 2018. Vol. 5(10). Pp. 5-11. DOI: <http://doi.org/10.20535/2410-8286.133270>.
38. Tira Nur Fitria. Teaching English for Specific Purposes (ESP) to the Students in English Language Teaching (ELT) // Journal of English Teaching Adi Buana. 2020. Vol. 5(1). Pp. 55-66.

References

1. Bagrecova N.V. Formation of foreign language linguocultural competence of students of the direction of training "Oil and gas business" in professionally oriented teaching of the English language: the author's abstract of the dissertation of the candidate of pedagogical sciences: 13.00.02. St. Petersburg, 2017. 22 p. (In Russ.)
2. Bojko M.V. Methodology for the formation of foreign language communicative success in foreign language classes for students of non-core universities: dissertation of the candidate of pedagogical sciences: 13.00.02. Nizhny Novgorod, Mininskij universitet Publ., 2020. 231 p. (In Russ.)
3. Bojko M.V. Communicative success of student managers - the target dominant in foreign language lessons. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2018, no. 60-3, pp. 59-63. (In Russ.)
4. Bojko M.V., SHamov A.N. Foreign language communicative success of management workers as an indicator of the economic profitability of their professional activities. *Marketingovaya lingvistika v cifrovuyu epohu: sbornik nauchnyh statej / sost. E.G. Borisova; pod obshch. red. L.G. Vikulovoj*. Moscow, 2021. Pp. 137-140. (In Russ.)
5. Verbickij A.A., Grigorenko O.A. Contextual teaching of a specialty foreign language: teaching aid. Moscow, RIC MGGU im. M.A. SHolohova Publ., 2015. 205 p. (In Russ.)
6. Verbickij A.A., Larionova O.G. Personal and competence approaches in education. Problems of integration: monograph. Moscow, Logos Publ., 2017. 335 p. (In Russ.)
7. Voropaeva YU.A. Methods of teaching professionally oriented reading on the material of advertising and PR texts: the author's abstract of the dissertation of the candidate of pedagogical sciences: 13.00.02. Moscow, 2008. 19 p. (In Russ.)
8. Gal'skova N.D. Modern directions of linguodidactics as a science. *Integririvannoe obuchenie inostrannym yazykam i professional'nyh disciplinam. Opyt rossijskih vuzov: kollektivnaya monografiya / pod red. L.P. Halyapinoj*. St. Petersburg, 2018. Pp. 7-53. (In Russ.)
9. Dmitrenko T.A. Development of skills of independent creative activity in the process of professionally oriented teaching of a foreign language. *Voprosy prikladnoj lingvistiki*, 2009, no. 1, pp. 6-11. (In Russ.)

10. Es'kina O.A. Methodological approaches to the formation of intercultural communicative competence of cadets of military technical universities: the author's abstract of the dissertation of the candidate of pedagogical sciences: 13.00.02. Moscow, 2021. 38 p. (In Russ.)
11. ZHDan'ko O.I. Methodology for the formation of professionally oriented lexical competence of students in a technical university: the author's abstract of the dissertation of the candidate of pedagogical sciences: 13.00.02. Nizhny Novgorod, 2016. 22 p. (In Russ.)
12. Zinchenko V.P. Affect and intelligence in education. Moscow, Trivola Publ., 1995. 64 p. (In Russ.)
13. Krylov E.G. Integrative bilingual teaching of a foreign language and engineering disciplines at a technical university. *Integririvannoe obuchenie inostrannym yazykam i professional'nykh disciplinam. Opyt rossijskikh vuzov: kollektivnaya monografiya / pod red. L.P. Halyapinoj.* St. Petersburg, 2018. Pp. 125-152. (In Russ.)
14. Krylov E.G. Practical implementation of the concept of integrative bilingual education at a technical university. *Integririvannoe obuchenie inostrannym yazykam i professional'nykh disciplinam. Opyt rossijskikh vuzov: kollektivnaya monografiya / pod red. L.P. Halyapinoj.* St. Petersburg, 2018. Pp. 153-180. (In Russ.)
15. Mikov V.YU. Implementation of professionally oriented teaching of English to students of sociology: Realizaciya professional'no orientirovannogo obucheniya anglijskomu yazyku studentov-sociologov: the author's abstract of the dissertation of the candidate of pedagogical sciences: 13.00.02. Yekaterinburg, 2016. 22 p. (In Russ.)
16. Popova N.V., Kogan M.S., Vdovina E.K. Subject-Language Integrated Learning (CLIL) as a Methodology for Actualizing Interdisciplinary Relations in a Technical University. *Vestnik tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*, 2018, vol. 23, no. 173, pp. 29-42. (In Russ.)
17. Primernaya programma discipliny «Inostrannyj yazyk» dlya neyazykovykh vuzov i fakul'tetov / pod red. S.G. Ter-Minasovoj, M.: 2009. 15 s. Approximate program of the discipline "Foreign language" for non-linguistic universities and faculties / ed. S.G. Ter-Minasova, Moscow, MGU im. M.V. Lomonosova Publ., 2009. 15 p. (In Russ.)
18. Serova T.S. Professionally oriented integrative interconnected teaching of foreign languages and disciplines of natural science and general technical cycles at the first stage of undergraduate studies at the Polytechnic University. *Integririvannoe obuchenie inostrannym yazykam i professional'nykh disciplinam. Opyt rossijskikh vuzov: kollektivnaya monografiya / pod red. L.P. Halyapinoj.* St. Petersburg, 2018. Pp. 73-125. (In Russ.)
19. Solovova E.N. Perspective directions for the development of university methods of teaching foreign languages. *Vestnik MGIMO Universiteta*, 2013, no. 6(33), pp. 67-70. (In Russ.)
20. Soloncova L.P. Modern methods of teaching foreign languages (general questions, basic course): a textbook for students of the pedagogical specialty and teachers of foreign languages of different types of educational institutions. Almaty, Evero Publ., 2015. 373 p. (In Russ.)
21. Tarnopol'skij O.B., Korneva Z.M. Methodological foundations for the organization of constructivist blended teaching of English for special purposes in a non-linguistic university. Available at: <https://sworld.com.ua/simpoz2/69.pdf> (accessed: 01.11.2021). (In Russ.)
22. Halyapina L.P. Modern trends in teaching foreign languages based on the ideas of CLIL. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze*, 2017, vol. 6, no. 20, pp. 46-52. (In Russ.)
23. SHamov A.N., Kim O.M. Corporate training program "English for professional activity" in the modern educational space: goals, content and results. *Vestnik Mininskogo universiteta*, 2018, vol. 6, no. 3(24), p. 5. (In Russ.)

24. Shevchenko O.A. Textbook of contextual type in foreign language education. *Psihologiya i pedagogika*, 2012, no. 3, pp. 63-67. (In Russ.)
25. Asmolov A.G., Guseltseva M.S. New view on education: from paradigm of technology to paradigm of value. *The European proceedings of social & behavioral sciences EPSBS*. Moscow, 2019. Pp. 33-39. DOI: <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.07.5>.
26. Ayapova T., Seidaliyeva G., Shayakhmetova D., Kemelbekova Z. The model of CLIL teacher training and retraining center in the content of multilingual education. *Laplage em Revista (International)*, 2021, vol. 7, pp. 528-536, doi: <https://doi.org/10.24115/S2446-622020217>.
27. Brown H., Bradford A. EMI, CLIL & CBI: Differing approaches and goals. *Transformation in language education*. Tokyo, 2016. Pp. 328-334.
28. Brunfaut T. Language for specific purposes: current and future issues. *Language assessment quarterly an international journal*, 2014, vol. 11(2), pp. 216-225, doi: 10.1080/15434303.2014.902060.
29. Corino E. Data-driven learning a scaffolding methodology for CLIL and LSP teaching and learning. *Frontiers in education*, 2019, vol. 4, pp. 1-12, doi: 10.3389/feduc.2019.00007.
30. Goris J.A., Denessen E.J.P.G., Verhoeven L.T.W. Effects of content and language integrated learning in Europe. A systematic review of longitudinal experimental studies. *European educational research journal*, 2019, vol. 19(6), pp. 675-698, doi: 10.1177/1474904119872426.
31. Hans A., Hans E. A comparative study of English for Specific Purposes (ESP) and English as a Second Language (ESL) Programs. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 2015, vol. 3(11), pp. 26-31, doi: <https://doi.org/10.36456/jet.v5.n01.2020.2276>.
32. Howatt A.P.R., Smith R. The history of teaching English as a foreign language, from a British and European perspective. *Language & History*, 2014, vol. 57(1), pp. 75-95, doi: 10.1179/1759753614Z.00000000028.
33. Kamalja M. Modern approaches and methods in teaching English language. *International journal of research & innovation*, 2016, vol. 2(3). Available at: https://www.researchgate.net/publication/305709368_Modern_Approaches_and_Methods_in_Teaching_English_Language (accessed: 08.11.2021).
34. Paputkova G.A., Saberov R.A., Filchenkova I.F. The concept of designing the main professional educational programs of future teachers. *Vestnik of Minin University*, 2021, vol. 9, no. 4, p.1.
35. Reka R. Jablonkai. Leveraging professional wordlists for productive vocabulary knowledge. *Journal of English for specific purposes at tertiary level*, 2020, vol. 8(1), pp. 2-24, doi: <https://doi.org/10.18485/esptoday.2020.8.1.1>.
36. Roy D., Kudry P., Naya K. Analyzing the communicative efficacy of a soft CLIL focused project-based language learning EFL course on Smart homes. *SHS Web of Conferences*, 2020, vol. 77(5), doi: 10.1051/shsconf/20207702002.
37. Tarnopolsky O. Principled pragmatism, or well-grounded eclecticism: a new paradigm in teaching English as a foreign language at Ukrainian tertiary schools. *Advanced Education*, 2018, vol. 5(10), pp. 5-11, doi: <http://doi.org/10.20535/2410-8286.133270>.
38. Tira Nur Fitria. Teaching English for Specific Purposes (ESP) to the Students in English Language Teaching (ELT). *Journal of English Teaching Adi Buana*, 2020, vol. 5(1), pp. 55-66.

Информация об авторах

Воронина Дарья Константиновна – аспирант, преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет), Нижний Новгород, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3234-7992>, e-mail: darya_d_07@mail.ru.

Шамов Александр Николаевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет), Нижний Новгород, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4880-0384>, e-mail: shamov1952@yandex.ru.

Information about the authors

Voronina Daria K. – postgraduate student, lecturer of theory and practice of foreign languages and language pedagogy department, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University), Nizhny Novgorod, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3234-7992>, e-mail: darya_d_07@mail.ru.

Shamov Alexandr N. – doctor of Pedagogy, Professor of Theory and Practice of Foreign Languages and Language Pedagogy Department. Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University), Nizhny Novgorod, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4880-0384>, e-mail: shamov1952@yandex.ru.

Вклад соавторов

Воронина Дарья Константиновна – общая концепция статьи, анализ и обобщение литературы, написание текста статьи.

Шамов Александр Николаевич – критический анализ и научное руководство.

Contribution of authors

Voronina Daria K. – general concept of the article, analysis and generalization of literature, writing the text of the article.

Shamov Alexandr N. – critical analysis and scientific guidance.

Поступила в редакцию: 28.12.2021

Принята к публикации: 04.06.2022

Опубликована: 30.06.2022