

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный лингвистический
университет имени Н.А. Добролюбова»

На правах рукописи

ОБДАЛОВА Ольга Андреевна

**КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ
ИНОЯЗЫЧНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ
СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА
ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ**

13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания
(иностранные языки, уровень профессионального образования)

Диссертация
на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Научный консультант
доктор педагогических наук, профессор
Гураль Светлана Константиновна

Нижний Новгород – 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	5
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ	
1.1. Основные концептуальные подходы к созданию моделей обучения иностранным языкам в высшей школе.....	35
1.2. Межкультурный подход как основа модели обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений	65
1.3. Системный и технологический подходы к организации процесса обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений.....	93
ВЫВОДЫ по Главе 1.....	113
ГЛАВА 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ОРГАНИЗАЦИОННО- МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ	
2.1. Иноязычная межкультурная компетенция как целевой объект когнитивно-дискурсивной системы обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов естественнонаучных направлений.....	115
2.2. Лингводидактическая среда как компонент когнитивно-дискурсивной системы обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений.....	149
2.3. Образовательные технологии как способ реализации технологического компонента когнитивно-дискурсивной системы обучения иноязычной межкультурной коммуникации	218
ВЫВОДЫ по Главе 2.....	247

ГЛАВА 3. КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНАЯ МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА КАК ОСНОВА МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ

3.1. Концепция когнитивно-дискурсивного обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений	249
3.2. Модель реализации когнитивно-дискурсивной системы обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений	258
3.3. Методика обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений на основе когнитивно-дискурсивной технологии.....	281
ВЫВОДЫ по Главе 3.....	316
ГЛАВА 4. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ	
4.1. Критерии и показатели успешности обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата в ходе реализации когнитивно-дискурсивной методической системы	319
4.2. Опытно-экспериментальная апробация когнитивно-дискурсивной системы обучения на констатирующем этапе и анализ полученных результатов.....	343
4.3. Опытно-экспериментальная апробация когнитивно-дискурсивной системы обучения на формирующем этапе, описание и интерпретация итоговых результатов.....	356
ВЫВОДЫ по Главе 4.....	381

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	383
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	386
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	427

ВВЕДЕНИЕ

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Феномены глобализации, информатизации, становления общества знаний стремительно меняют мир и условия жизнедеятельности человека в нем. Коренные изменения приводят к усилению интеграции мировой экономики, росту международной коммуникации во всех сферах человеческой деятельности.

Указанные объективные перемены в мировом сообществе привели к изменениям в содержании и организации системы образования в стране и в системе иноязычного образования, в частности. Оно претерпевает большие изменения под воздействием новой образовательной парадигмы, характеризующейся «усилением проблемности, ситуативности, «контекстности» в обучении» и переходом от «текстовой образовательной парадигмы» к дискурсивной (Н.Д. Гальскова, Е.Г. Тарева).

Эта тенденция начала формироваться с начала XX в. и получила реализацию, прежде всего, в теории деятельности (Л.С. Выготский, П.И. Зинченко, А.Н. Леонтьев, Н.Н. Нечаев, С.Л. Рубинштейн и др.), разработка которой создала все основные предпосылки для теоретического обоснования деятельностного подхода к обучению иностранным языкам (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев и др.) и последовавшего за ним коммуникативного подхода (И.Л. Бим, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Р.П. Мильруд и др.). Их ориентация связана с ключевой ролью понятия деятельности, доминированием коммуникативной функции языка и направленностью обучения языку на формирование и развитие коммуникативной компетенции.

Когнитивное направление, зародившееся в недрах лингвистических и психолингвистических исследований в 70-х гг. XX в., акцентировало внимание при обучении иностранным языкам на решение таких проблем, как восприятие

(познание), приобретение, обработка, структурирование, хранение и использование знаний. Задаче повышения эффективности обучения иностранному языку посвящены работы, выполненные в логике когнитивного направления (Н.И. Алмазова, 2003; Н.М. Андронкина, 2009; И.В. Карпова, 2005; 2012; Ю.А. Ситнов, 2005; А.Н. Шамов, 2005; А.В. Щепилова, 2003, 2005, 2013 и др.).

Наряду с этой тенденцией необходимо принять во внимание, что специфической особенностью современного этапа развития высшего образования в России является переход на многоуровневую систему и внедрение федеральных образовательных стандартов, придающих важность подготовке конкурентоспособных выпускников, обладающих необходимыми компетенциями для реализации своей профессиональной деятельности в условиях интенсивного международного сотрудничества. Требуется также отметить, что утверждение правительством РФ перечня приоритетных направлений фундаментальных научных исследований и подготовки кадров в системе высшего образования на 2013-2020 гг. делает совершенно очевидным тот факт, что в современных условиях огромная роль отводится специалистам в области фундаментальных наук (естественные науки) и смежных наукоемких направлений, без которых невозможна генерация новых знаний и обеспечение лидерства России по прорывным направлениям научно-технического прогресса.

К сожалению, приходится констатировать, что для имеющейся практики обучения иностранным языкам в высшей школе все еще характерно тяготение к «информационно-сообщающей» системе обучения, когда ведущим субъектом деятельности выступает организатор учебного процесса, а формируемая деятельность «дробится» на отдельные, не связанные между собой фрагменты» (Н.Н. Нечаев). Другой особенностью языковой подготовки студентов бакалавриата естественнонаучных направлений является профессионализация содержания обучения, реализуемая с преимущественной опорой на письменную

форму языка и специфический контекст предметной области. Это развивает профессионально значимые компоненты компетенции обучающихся на основе тексто-центрированной речевой деятельности, но не позволяет в полной мере представить и реализовать социолингвистическую составляющую коммуникации. Межкультурный компонент также не ярко выражен в текстах научного или технического содержания. Репрезентируемый на такой основе язык не способствует его отражению в сознании обучающихся в той форме, в которой он реально существует в сознании носителей изучаемой лингвокультуры. Это придает речевой деятельности узкопрактический характер и приводит к обеднению и упрощению ее языковой составляющей, что отражается в неспособности обучающихся применять язык как средство взаимодействия в условиях живой коммуникации. Как видим, анализ образовательной практики показывает неудовлетворительную ситуацию на сегодняшний день с преподаванием иностранного языка студентам бакалавриата естественнонаучных направлений, обусловленную несовершенством имеющейся методической системы, регулирующей процесс обучения.

Итак, важнейшей стратегической целью обучения иностранному языку в новых образовательных условиях становится не просто овладение коммуникативными умениями речевой деятельности на иностранном языке, а развитие готовности и способности взаимодействовать с представителями международного сообщества, используя в качестве средства коммуникации иностранный язык. Такая цель приносит свои коррективы в организацию обучения студентов бакалавриата естественнонаучных направлений иностранному языку и вызывает необходимость создания новой методической системы, базирующейся на концепции, учитывающей весь комплекс факторов современной социокультурной и образовательной ситуации и основывающейся на синергии человека, языка, культуры и познания (С.К. Гураль).

Это представляется сложной и многоаспектной задачей, поскольку овладение иностранным языком в такой системе обучения должно строиться на познании обучающимся языковых явлений в их соотнесенности с контекстом деятельности, социокультурными факторами ситуации общения и личностным опытом. Как следствие, выявляется необходимость придать процессу обучения направленность на глубинное осознание инокультурных феноменов, восприятие, понимание и интерпретирование иноязычного сообщения в совокупности языковых и экстралингвистических характеристик, формирование стратегий преодоления различного рода трудностей межкультурной коммуникации и способности анализировать и оценивать иноязычную информацию, действия коммуникантов и их мнения. Безусловно, успешность межкультурного взаимодействия связана с дискурсивным аспектом иноязычной межкультурной коммуникации, реализующимся в когнитивно-дискурсивной деятельности ее участников такими когнитивными процессами, как познание и осмысление контекста общения, репрезентируемого определенным дискурсом.

Представляется, что решение сложных вопросов синергии когнитивных и функциональных характеристик межкультурной коммуникации в обучении связано с развитием когнитивно-дискурсивной парадигмы знания, детерминированной представлением о языке как когнитивном процессе, осуществляемом в коммуникативной деятельности «особыми когнитивными структурами и механизмами в человеческом мозгу» (Е.С. Кубрякова). Без сомнения, разработка нового когнитивно-дискурсивного подхода к обучению иностранному языку позволит рассмотреть организацию иноязычного образования с учетом специфики новой парадигмы и выявить критерии и показатели успешности обучения студентов бакалавриата естественнонаучных направлений иноязычной межкультурной коммуникации, детерминированной широким социокультурным и ситуативным контекстом, что знаменует собой

новый виток развития лингводидактики и методики обучения иностранным языкам.

Одним из возможных способов решения упомянутых выше вопросов является разработка методической системы, учитывающей современные достижения смежных с методикой наук и специфику изучения предмета «иностраный язык» в высшей школе на современном этапе. Ввиду этого нами вводится понятие *«когнитивно-дискурсивная система обучения»*, под которой подразумевается *целостная образовательная система, связанная с выбором доминирующего способа овладения средствами иноязычной деятельности, направленного на формирование поликультурной языковой личности обучающегося как субъекта межкультурной коммуникации, успешность которой подкрепляется формирующейся способностью понимать иноязычного коммуниканта, истинный смысл иноязычного сообщения, адекватно интерпретировать социокультурные реалии в иноязычном контексте и передавать коммуникативное содержание адекватно ситуации общения, опираясь на комплекс проявленных в дискурсе вербальных и экстралингвистических особенностей инокультурной реальности.*

В данном диссертационном исследовании когнитивно-дискурсивная система обосновывается как целостная совокупность взаимосвязанных элементов (цели, содержание, средства, способы, результаты обучения), которая опирается на понимание сущности и специфики иноязычной подготовки студентов бакалавриата естественнонаучных направлений и обеспечивает реализацию поставленной цели обучения.

Степень научной разработанности проблемы. Анализ научных исследований показывает, что внимание ученых в последнее десятилетие привлекают вопросы, связанные с качественными изменениями в образовательной системе, происходящими в контексте разработки методологических подходов и систем иноязычного образования в высшей школе,

ориентированных на новую личностно-ориентированную, компетентностную и когнитивную парадигмы. Рассматриваются общетеоретические, дидактические и частнометодические вопросы, актуализирующие обоснование и создание методических систем обучения иностранному языку, направленных на повышение эффективности учебного процесса.

Исходные научные предпосылки для разработки педагогических систем, задающих цели и организацию образования, а также процессов обучения содержатся в трудах, раскрывающих модели макроуровня: модели образования и систем образования (В.М. Ананишев, А.Н. Дахин, Б.А. Жигалев, М.В. Кларин, В.М. Монахов, В.А. Ясвин и др.), синергетическую модель иноязычного образования (С.К. Гураль) и модели микроуровня: модель языковой личности (Г.И. Богин, В.И. Карасик, Ю.Н. Караулов и др.), модель специалиста (Н.Ф. Талызина, В.Д. Шадриков и др.); модели компетентности (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, Дж. Равен, А.В. Хуторской и др.); модели компетенций: модель иноязычной коммуникативной компетенции (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Р.П. Мильруд, В.В. Сафонова, Н.Н. Сергеева, Е.Н. Соловова и др.), модель межкультурной компетенции (Н.И. Алмазова, Г.В. Елизарова, П.В. Сысоев, В.П. Фурманова и др.), модель профессиональной компетенции (К.Э. Безукладников, М.Г. Евдокимова, Е.Р. Поршнева и др.). Широкое применение в теории и практике образования находят модель развивающего обучения (Л.С. Выготский, М.А. Ариян и др.), профессионально ориентированная модель (Н.Д. Гальскова, О.Г. Поляков, Т.С. Серова и др.), межкультурно-ориентированная модель обучения (Н.И. Алмазова, О.Г. Оберемко, В.П. Фурманова, И.И. Халеева, А.В. Щепилова и др.).

Психолого-педагогические концепции и теории организации образовательного процесса раскрывают проблемы применения образовательных технологий с целью повышения качества образования и обучения (В.В. Гузеев,

И.В. Роберт, Г.К. Селевко и др.), в том числе в сфере обучения иностранным языкам (Л.А. Дунаева, Р.П. Мильруд, Е.С. Полат, П.В. Сысоев и др.).

Анализ научно-теоретической литературы позволяет констатировать, что проблема повышения эффективности учебного процесса решается за счет проектирования перспективных гуманитарных технологий и форматов деятельности (М.А. Ариян, К.Э. Безукладников, Р.П. Мильруд, Н.Н. Нечаев и др.), применения проектных технологий (Е.С. Полат и др.), учета влияния информационных технологий на учебный процесс (Л.А. Дунаева, М.Г. Евдокимова, А.Л. Назаренко, В.В. Рыжов, П.В. Сысоев и др.). Во всех случаях речь идет об организации технологического компонента систем обучения иностранному языку.

Установлено, что в отечественной литературе существуют различные взгляды на проблему концептуализации содержания обучения в рамках той или иной методической системы. Разница связана с содержательным наполнением понятия и структуры иноязычной межкультурной компетенции при обучении иностранным языкам студентов высшей школы. В современных исследованиях (Н.И. Алмазова, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Г.В. Елизарова, М.Г. Корочкина, О.Г. Оберемко, Е.Р. Поршнева, В.В. Сафонова, Р.А. Свиридон, В.П. Фурманова и др.) большое значение придается межкультурной составляющей иноязычной коммуникативной компетенции, позволяющей личности использовать имеющиеся знания, навыки и умения в условиях определенного культурного контекста; профессиональной составляющей, учитывающей многообразие вариантов содержания подготовки в рамках выбранного направления профессионализации выпускника (М.Г. Евдокимова, П.И. Образцов, И.Л. Плужник, Л.В. Яроцкая и др.).

Однако применительно к разработке новой методической системы обучения студентов бакалавриата естественнонаучных направлений содержание и структура иноязычной межкультурной компетенции нуждается в переосмыслении

с позиции когнитивно-дискурсивного подхода. Изучать язык в высшей школе и формировать соответствующие компетенции невозможно отдельно от составляющих профессиональную компетентность специалиста фактологических и контентных знаний, навыков и умений использования иностранного языка в определенном контексте с определенным адресатом коммуникации. Важна ориентация обучения на овладение различными типами дискурса; развитие умения фреймового представления знаний (М. Минский, Ч. Филлмор и др.); понимание имплицитного содержания иноязычного сообщения; формирование способности интерпретировать инокультурные концепты (В.И. Карасик, Н.В. Макшанцева и др.), соотносить цели общения и особенности языкового оформления и строить на этой основе адекватное взаимодействие с представителем другого лингвосоциума. Сформированность иноязычной межкультурной компетенции будет во многом определяться тем, насколько межкультурно-коммуникативные и дискурсивные аспекты иноязычной деятельности и когнитивные ресурсы субъектов коммуникации учтены при обучении, а также тем, какие организационно-методические условия необходимо создать для учета этих особенностей в учебном процессе (Обдалова, Минакова, 2013).

Резюмируя сказанное выше, можно констатировать, что в современной теории и практике отсутствуют научные разработки, посвященные созданию методической системы обучения, построенной на методологии когнитивно-дискурсивного подхода к процессу формирования у студентов бакалавриата естественнонаучных направлений способности и готовности осуществлять иноязычную межкультурную коммуникацию, с разработкой которой связана перспектива данного исследования.

Таким образом, в области теории и методики обучения иностранным языкам имеет место ряд **противоречий** между:

- реальной социальной потребностью общества на современном этапе в бакалаврах естественнонаучных направлений, на которых возлагается задача модернизации экономики страны в условиях международного сотрудничества, и недостаточной разработанностью методологической базы, необходимой для реализации потребностей и потенциала предмета «иностранный язык» при обучении данного контингента студентов;

- имеющимся базисом научных знаний об эффективности процесса обучения иностранному языку и отсутствием концепции, которая органично интегрирует последние достижения в базисных для методики обучения иностранным языкам областях (дискурсивной лингвистики, когнитивистики, лингводидактики, прагматики и психологии), отечественный и мировой опыт иноязычного образования в высшей школе для применения в практике обучения студентов бакалавриата естественнонаучных направлений;

- интенсивно развиваемым когнитивным направлением в лингвистике и лингводидактике, раскрывающим сущность процессов познания окружающей действительности посредством иностранного языка, восприятия и понимания инокультурной реальности, и ограниченным использованием результатов исследований этого направления в методике обучения иностранным языкам студентов бакалавриата естественнонаучных направлений;

- требованиями высшей школы к развитию методической системы иноязычного образования, нацеленной на овладение бакалаврами естественнонаучных направлений иностранным языком как средством иноязычной межкультурной коммуникации, и отсутствием научно обоснованной теории и системы, обеспечивающих формирование компетентной личности бакалавра естественнонаучных направлений, подготовленной к жизнедеятельности в межкультурном сообществе.

Необходимость разрешения изложенных выше противоречий обуславливает актуальность **проблемы** исследования: какой должна быть методическая система,

обеспечивающая формирование способности и готовности студентов бакалавриата естественнонаучных направлений осуществлять иноязычную межкультурную коммуникацию?

Цель исследования: теоретическое обоснование и научно-методическая разработка когнитивно-дискурсивной системы обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений, ее реализация в учебных средах и проверка ее эффективности.

Объект исследования: процесс обучения иностранному языку студентов бакалавриата естественнонаучных направлений.

Предмет исследования: методическая система эффективного обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений.

Гипотеза исследования: обучение иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений будет успешным, если:

- разработана целостная концепция обучения иностранному языку студентов бакалавриата естественнонаучных направлений, отражающая сущность, специфику и закономерности процесса обучения иноязычной межкультурной коммуникации в контексте современной образовательной парадигмы;

- создана и внедрена модель, реализующая научные представления о структуре и компонентном содержании обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений;

- теоретически обоснована методическая система как целостный комплекс взаимосвязанных компонентов, подчиненный цели обучения иноязычной межкультурной коммуникации, и внедрена в практику студентов бакалавриата естественнонаучных направлений;

- разработана научно обоснованная обучающая технология, реализующая цели и задачи разрабатываемой методической системы обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов естественнонаучных направлений, и внедрена в практику;

- определены критерии и способы диагностики, позволяющие адекватно оценить достижения обучающимися образовательных результатов и выявить успешность применения предложенной методической системы.

Задачи исследования:

1. Ввести и обосновать понятие «когнитивно-дискурсивная система»; определить содержание понятия «иноязычная межкультурная компетенция» по отношению к студентам бакалавриата естественнонаучных направлений.

2. Сформулировать теоретические положения, составляющие концепцию осуществления процесса обучения иноязычной межкультурной коммуникации, отражающие основные закономерности данного процесса.

3. Создать модель организации процесса обучения как методологическую и технологическую структуру, на базе которой строятся и детализируются все компоненты когнитивно-дискурсивной системы обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений; выявить сущностные характеристики.

4. Выявить и обосновать критерии и показатели успешности обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений.

5. Разработать и дать научное обоснование когнитивно-дискурсивной системе обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений.

6. Выявить факторы и условия реализации когнитивно-дискурсивной системы обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений в учебных средах.

7. Разработать и внедрить когнитивно-дискурсивную технологию обучения, направленную на формирование способности иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений.

8. Выявить организационно-методические условия эффективности обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений, реализующие целевую направленность когнитивно-дискурсивной системы обучения.

9. Экспериментально проверить эффективность предложенной когнитивно-дискурсивной системы обучения, провести анализ полученных результатов.

Методологическая основа исследования: научно-теоретические труды в области когнитологии, лингвистики, лингвопрагматики, психолингвистики, имеющие отношение к когнитивной основе теории и практики обучения иностранным языкам и раскрывающие сущность межкультурной коммуникации; положения о развитии личности под влиянием условий образовательной среды.

Теоретические основы исследования обеспечили:

- современные концепции лингводидактики, теории и методики обучения иностранным языкам (М.А. Ариян, К.Э. Безукладников, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, С.К. Гураль, Л.А. Дунаева, Б.А. Крузе, Л.А. Милованова, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, Е.Н. Соловова, А.В. Щепилова, А.Н. Щукин и др.);

- концептуальные положения по совершенствованию высшего профессионального образования (А.А. Вербицкий, С.К. Гураль, Б.А. Жигалев, Н.Н. Нечаев, О.Г. Поляков, Е.Р. Поршнева, П.В. Сысоев и др.);

- научные положения об особенностях кросс- и интеркультурной коммуникации (Л.И. Гришаева, И. Кечкеш, К. Кнапп, О.А. Леонтович, О.Г. Оберемко, Т.С. Серова, Е.Ф. Тарасов, С.Г. Тер-Минасова, В.П. Фурманова, Л.В. Цурикова и др.);

- теории функционирования языка (Н.Д. Арутюнова, Б.В. Гаспаров, В. Гумбольдт, И. Кечкеш, А.А. Леонтьев, Дж. Лич, Е.В. Падучева и др.);

- положения о коммуникативной, когнитивной и социокультурной основах обучения (Н.И. Алмазова, М.А. Ариян, Л.Б. Бим, Л.С. Выготский, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, С.К. Гураль, И.А. Зимняя, Р.П. Мильруд, Е.Р. Поршнева, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев и др.).

Разработка теоретико-методологического инструментария исследования осуществлялась с опорой на положения об опосредованности процесса коммуникации межкультурными аспектами взаимодействия языковых сознаний субъектов коммуникации (А.М. Акопянц, О.С. Ахманова, А. Вежбицкая, В. фон Гумбольдт, В.З. Демьянков, Ю.Н. Караулов, А.А. Леонтьев, И.Ю. Марковина, Э. Сепир, Ю.А. Сорокин, С.Г. Тер-Минасова, Б. Уорф, Н.В. Уфимцева и др.) и факторами субъективной речевой и речемыслительной деятельности (И.А. Зимняя, Г.В. Колшанский, С. Faerch и др.); общепсихологических закономерностях и уровнях восприятия и понимания речи (И.В. Богин, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, Д. Хальперн и др.); дискурсе как коммуникативном и когнитивном явлении (Н.Д. Арутюнова, Н.Н. Болдырев, Р. Водак, С.К. Гураль, Т.А. ван Дейк, В.И. Карасик, Ю.Н. Караулов, В.Б. Кашкин, А.А. Кибрик, М.Л. Макаров и др.).

Методы исследования. В ходе исследования применялся комплекс *теоретических методов*: метод системного теоретического анализа философских, педагогических, психологических, психолингвистических, психофизиологических, лингвистических трудов и методической литературы по проблеме исследования; сравнительный анализ различных подходов к решению проблемы исследования, обобщение и интерпретация результатов анализа; методическое моделирование исследуемой деятельности; *эмпирических методов*: опросно-диагностические (анкетирование, интервьюирование, беседы), экспертная оценка, тестирование, педагогическое наблюдение, обобщение педагогического опыта,; контент-анализ письменных работ студентов; и

методический эксперимент, математико-статистические методы обработки результатов опытно-экспериментальной работы.

Опытно-экспериментальная база исследования: Научный исследовательский Томский государственный университет (далее – ТГУ); Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники» (далее – ТУСУР). Общее количество участников опытно-экспериментальной работы на разных этапах составило 1289 обучающихся.

Организация исследования. Исследование проводилось с 2005 по 2016 годы – и включало четыре этапа.

На первом этапе (2005–2009) изучалась научная и методическая литература по данной проблеме; определялся понятийно-категориальный аппарат и содержание исследования, выявлялось состояние разработанности проблемы, проводилось наблюдение за процессом иноязычного образования в условиях современной образовательной среды студентов в университетах Великобритании и США, проводился сбор и обобщение опыта, внедрение в практику работы ТГУ инновационных форм обучающей деятельности.

На втором этапе (2009–2011) разрабатывалась концепция исследования; уточнялась и конкретизировалась гипотеза; формулировались цель и задачи работы; определялись требования к структуре и содержанию исследования; материал, полученный на первом этапе исследования, служил основой для уточнения теоретической базы и внесения коррективов в разработку и теоретическое обоснование методической системы обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов естественнонаучных направлений.

Проходили апробацию основные положения концепции когнитивно-дискурсивного обучения иностранному языку, созданный учебно-методический инструментальный и учебно-методические материалы, включающие учебно-методический комплекс «English for Science Students».

Третий этап – обобщающий (2011–2015): проведено обобщение результатов исследования, их систематизация, анализ, интерпретация и оформление текста диссертационного исследования с учётом новых знаний, полученных в ходе эмпирического исследования, реализовывалась в учебном процессе когнитивно-дискурсивная система обучения студентов бакалавриата иноязычной межкультурной коммуникации. В государственном университете штата Нью-Йорк г. Олбани (США) пройдена научная стажировка под руководством профессора Кечкеша.

В этот период окончательно определилась концепция обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата на основе когнитивно-дискурсивной системы; спроектирована модель ее реализации; разработана когнитивно-дискурсивная технология обучения; проводилась апробация и внедрение разработанной методической системы обучения; оценивалась результативность педагогического исследования, уточнялся и корректировался комплекс организационно-методических условий; осуществлялись обработка и анализ результатов исследования; определено перспективное направление дальнейшего научного поиска в исследуемой области.

Четвёртый этап – (2015–2016) включал уточнение отдельных положений исследования, обработку материалов опытно-экспериментального обучения и их интерпретацию, оформление материалов исследования в виде рукописи и автореферата.

Научная новизна исследования:

1. Впервые разработана *когнитивно-дискурсивная система* обучения, принципиальным отличием от существующих систем которой является опора на методологию когнитивно-дискурсивного подхода к процессу овладения обучающимися иноязычной межкультурной коммуникацией, которая обеспечивается лингвистическими, когнитивными, лингводидактическими и психологическими основами обучения. Данная методическая система опирается

на три базовых элемента: а) авторскую *концепцию* когнитивно-дискурсивного обучения, учитывающую тенденции, закономерности и особенности освоения содержания обучения; б) *модель* обучения, направленную на создание условий для взаимодействия субъектов образовательного процесса по достижению поставленной цели обучения; и в) *методику* обучения, включающую содержательные основы и методическое и технологическое сопровождение учебного процесса, совокупность которых закладывает дидактическую базу, обеспечивающую эффективное достижение новой цели обучения студентов бакалавриата естественнонаучных направлений – иноязычной межкультурной коммуникации.

2. Создана *целостная концепция* обучения студентов бакалавриата иноязычной межкультурной коммуникации как теоретическая основа организации и базовый путь осуществления учебного процесса для студентов бакалавриата, выполняющая свое назначение на разных уровнях: а) *методологическом*, позволяя объяснить цели, задачи и стратегические направления развития современного иноязычного образования в бакалавриате; б) *теоретическом*, определяя совокупность понятий, закономерностей и базовых принципов формирования способности иноязычной межкультурной коммуникации; в) *практическом*, обеспечивая разработку методики формирования у студентов бакалавриата естественнонаучных направлений способности и готовности иноязычной межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку в высшей школе. Разработанная концепция включает теоретическое обоснование нового когнитивно-дискурсивного подхода к обучению. Данный подход впервые применен к методике обучения иноязычной межкультурной коммуникации и предполагает установление приоритета в обучении на познании иностранного языка обучающимися через осознание специфики социокультурных реалий в иноязычном контексте, раскрытии проявляемых в дискурсе вербальных и экстралингвистических особенностей

инокультурной реальности, при этом обучающиеся выступают субъектами своей иноязычной речевой деятельности и субъектами межкультурной коммуникации и придают одинаковую значимость когнитивным (познавательным) и дискурсивным (ситуативным, контекстуальным) факторам иноязычной деятельности.

3. Доказана перспективность *идеи когнитивно-дискурсивной направленности обучения* студентов бакалавриата иноязычной межкультурной коммуникации, которая акцентирует внимание на личности обучающегося как субъекте речевой деятельности и субъекте познания инокультурной действительности посредством изучения вербализованных структур знания представителей иного лингвосоциума с учетом разнообразных характеристик дискурса, социокультурного и ситуативного контекста, приводящей к формированию целевой способности опыта осмысления и осознания деятельности по овладению целевыми объектами, стратегиями адекватного восприятия, понимания и интерпретации смыслового значения иноязычного аутентичного сообщения (коммуникативные, когнитивные, метакогнитивные).

4. Разработаны *базовые принципы*, положенные в основу концепции обучения студентов бакалавриата иноязычной межкультурной коммуникации: технологизации обучения; когнитивно-дискурсивной направленности обучения; реализации ситуативно-функционального погружения и опоры на активную рецептивную деятельность в обучении; фреймовой организации содержательного компонента системы обучения.

5. Создана *модель обучения* студентов бакалавриата иноязычной межкультурной коммуникации, реализующая научные представления о системной взаимосвязи и взаимозависимости иерархически организованных компонентов (предпосылок, актуализирующих потребности в разработке модели; целевого, теоретико-методологического, содержательного, организационно-процессуального и оценочно-результативного), представляющая собой

методологическую и технологическую структуру, на базе которой строится детализация всех компонентов предложенной методической системы. Данная модель затрагивает все звенья методической системы, подчиняя их цели обучения с учетом новых внешних и внутренних условий образовательной деятельности (теоретико-методологические основы, новый тип обучения) и предлагая адекватные способы ее реализации посредством когнитивно-дискурсивной технологии обучения.

6. Выявлены *новые компоненты* в структуре иноязычной межкультурной компетенции студентов бакалавриата естественнонаучных направлений, играющие решающую роль в успешности иноязычной межкультурной коммуникации: перцептивный компонент, обуславливающий когнитивно-дискурсивную деятельность и зависящий от успешности протекания каждого из процессов восприятия–переработки–понимания при аудировании и чтении, включающий навыки адекватного восприятия аутентичного иноязычного дискурса и навыки понятийно-смысловой интерпретации аутентичного иноязычного дискурса (культурно-маркированного и научно-академического); навыки управления вниманием и своей речемыслительной деятельностью (саморефлексия); навыки осознанного оперирования иноязычной и социокультурной информацией с учетом культурных детерминант родной и иной культуры; навыки когнитивно-дискурсивного анализа ситуации общения; метакогнитивные стратегии управления процессом инференции смысла иноязычного сообщения; навыки ситуативно-функционального погружения в инокультурный контекст коммуникации.

7. Разработана авторская *когнитивно-дискурсивная технология*, способствующая сопряженному развитию когнитивно-дискурсивных и межкультурно-коммуникативных аспектов иноязычной межкультурной коммуникации и овладению обучающимися релевантными знаниями, речевыми навыками и умениями, стратегиями, выстраивающая учебный процесс в

соответствии с этапами формирования базовых составляющих иноязычной межкультурной компетенции как результата обучения; уровнями восприятия и понимания смысла иноязычного высказывания; спецификой когнитивно-дискурсивной деятельности обучающихся, опосредованной типом аутентичного иноязычного дискурса.

8. Установлены *особенности лингводидактической среды*, обеспечивающей реализацию когнитивно-дискурсивной методической системы обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений и задающей три доминирующих вектора развития обучающегося: его личности, профессиональной компетентности и способности к иноязычной межкультурной коммуникации, требующих адекватных организационно-методических условий. Она выступает контактно-коммуникативной учебной средой; инструментом настройки методической системы обучения на потребности предметной сферы обучения; средством актуализации выявленной направленности учебного процесса; средством насыщения содержательного компонента аутентичным контекстом иноязычного общения; условиями интеграции в учебный процесс личностно-ориентированных технологий обучения; компонентом предлагаемой методической системы обучения.

9. Создана *методика обучения* студентов бакалавриата естественнонаучных направлений иноязычной межкультурной коммуникации, включающая содержательные основы и методическое сопровождение процесса формирования и развития иноязычной целевой компетенции и ее составляющих как образовательного результата при реализации когнитивно-дискурсивной системы обучения.

Теоретическая значимость исследования:

- разработаны базовые положения концепции обучения иноязычной межкультурной коммуникации, обусловившие актуальность проблемы

исследования, научно-теоретических и методических основ создания когнитивно-дискурсивной методической системы;

- определены содержательные, организационные и технологические основы модели обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений;

- установлена специфика лингводидактической образовательной среды как компонента когнитивно-дискурсивной методической системы, выступающего ее методически организованной материальной основой, детерминирующей комплекс организационно-методических условий, благоприятствующих реализации целевого компонента предложенной методической системы;

- теоретически обоснована когнитивно-дискурсивная методическая система обучения, обращенная к иноязычной подготовке студентов бакалавриата с целью обучения иноязычной межкультурной коммуникации;

- выявлены условия реализации когнитивно-дискурсивной методической системы обучения как на теоретико-методологическом уровне (обоснование цели и задач, концептуальных подходов, ключевых понятий, принципов и закономерностей, обеспечивающих процесс обучения), так и методическом уровне (создание целенаправленной лингводидактической среды, наличие научно-методического обеспечения; технологизация); и факторы, влияющие на успешность обучения: опосредованность речевой деятельности определенным типом аутентичного иноязычного дискурса (культурно-маркированный, научно-академический); активизация когнитивной деятельности личностей, участвующих в процессе общения; насыщенный социокультурный фон (инокультурный контекст); взаимодействие инокультурных сознаний (межкультурный контекст); прагматизация иноязычной деятельности обучающихся;

- дано научное обоснование авторской когнитивно-дискурсивной технологии, реализующей задачи обучения иноязычной межкультурной коммуникации

студентов естественнонаучных направлений в комплексе с другими эффективными образовательными технологиями;

- предложена техника «когнитивно-дискурсивного анализа», способствующая созданию условий для «погружения» обучающихся в аутентичный иноязычный дискурс, актуализации управляемого размышления обучающихся о смысловом содержании воспринимаемого иноязычного материала и формирования на этой основе базовых концептов будущей деятельности студентов естественнонаучных направлений;

- расширен топос дискурса выделением в рамках имеющихся типов культурно-маркированного и научно-академического подтипов;

- доказана перспективность использования в науке и практике нового когнитивно-дискурсивного подхода к обучению иноязычной межкультурной коммуникации;

- в терминологическое поле теории обучения иностранному языку введены понятия «когнитивно-дискурсивная система обучения», «когнитивно-дискурсивная технология», «когнитивно-дискурсивный фрагмент», «метакогнитивная пауза», «метакогнитивные стратегии понимания», «стратегии ситуативно-функционального погружения».

Практическая значимость:

- реализована научно обоснованная когнитивно-дискурсивная методическая система обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений;

- разработаны и внедрены модель и методика обучения иноязычной межкультурной коммуникации, посредством которых осуществлено обновление содержания иноязычного образования в системе бакалавриата высшей школы;

- разработана и внедрена когнитивно-дискурсивная технология обучения, обеспечивающая развитие межкультурно-коммуникативных и когнитивно-

дискурсивных аспектов иноязычной речевой деятельности, опосредованной аутентичным иноязычным дискурсом;

- разработано и используется в процессе обучения иностранным языкам студентов бакалавриата естественнонаучных направлений методическое обеспечение (включающее учебные программы, учебные материалы, учебно-методические пособия, учебно-методический комплекс «English for Science Students», Пилотный проект «Повышение языковых компетенций обучающихся в ТГУ (кластер естественнонаучных факультетов), систему мониторинга, организационные формы реализации методической системы обучения), направленные на формирование у обучающихся способности иноязычной межкультурной коммуникации средствами учебной дисциплины «иностраннй язык»;

- разработаны способы определения уровней развития иноязычной межкультурной компетенции студентов бакалавриата; подобран диагностический инструментарий, позволяющий установить уровни целевой компетенции и степень сформированности ее составляющих в процессе овладения иноязычной межкультурной коммуникации.

Практическая значимость данного диссертационного исследования также определяется возможностью расширенного применения разработанной когнитивно-дискурсивной методической системы в практике подготовки обучающихся различных направлений и на различных уровнях системы высшего образования (магистратура, аспирантура). Методика обучения на основе когнитивно-дискурсивной технологии может эффективно применяться также в профильных классах школ и лингвистических гимназий. Созданная модель обучения иноязычной межкультурной коммуникации может экстраполироваться на разработку образовательных стандартов, программ и учебно-методических комплексов, методических пособий и методических рекомендаций. Материалы диссертационного исследования могут найти эффективное применение в системе

повышения квалификации учителей иностранного языка школ и преподавателей вузов.

Соответствие диссертации паспорту специальности. Диссертационная работа соответствует пункту 1. Методология предметного образования (тенденции развития различных методологических подходов к построению предметного образования; проблемы разработки теории предметного обучения и воспитания, в том числе на междисциплинарном уровне) паспорта научной специальности 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки, уровень профессионального образования).

Апробация и внедрение результатов и выводов исследования. Основные теоретические и практические положения работы одобрены на заседании заседаниях Ученого совета факультета иностранных языков ТГУ (2005–2016); заседаниях кафедры английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов, кафедры английской филологии ТГУ, заседании кафедры лингводидактики и методики преподавания иностранных языков ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова» (2016); заседаниях научного семинара для преподавателей и молодых исследователей в рамках деятельности лаборатории мирового уровня НИ ТГУ «Лаборатория социокогнитивной лингвистики и обучения иноязычному дискурсу» (руководитель профессор С.К. Гураль) (2014–2016); заседаниях группы исследовательского проекта под руководством профессора И. Кечкеша (Государственный университет штата Нью-Йорк, г. Олбани, США) при соруководстве автора данного исследования (2014–2015); методическом семинаре (2016) кафедры лингводидактики и методики преподавания иностранных языков ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова»; встречах рабочей группы по развитию языковых компетенций у студентов и сотрудников ТГУ и созданию англоязычной среды в ТГУ при офисе стратегического планирования и встречах рабочей группы

факультета иностранных языков ТГУ (2014–2016); при проведении авторского дистанционного курса повышения квалификации для преподавателей английского языка региона Сибири (2010–2015); вебинарах в рамках дистанционных курсов ФПК Института дистанционного образования ТГУ для преподавателей английского языка университетов Сибирского региона и преподавателей НГТУ.

Результаты исследования нашли отражение в 52 публикациях автора. По теме исследования опубликовано 36 научных статей, размещённых в рецензируемых изданиях, из которых 9 – в международной базе данных научного цитирования WoSCC и Scopus; 2 монографии (одна опубликована на английском языке в зарубежном издательстве Peter Lang International Academic Publishers), 7 учебно-методических пособий и 1 методическое пособие (6 учебных пособий имеют гриф «Рекомендовано Министерством образования и науки Российской Федерации»).

Выводы и основные положения диссертации изложены в докладах на ежегодной международной научной конференции «Язык и культура» (ТГУ, 2005–2016); IX международной научной конференции «Языки в современном мире» (НОПриЛ на базе ТГУ, 2010); международной научной конференции «Информатизация образования 2010: педагогические аспекты создания информационно-образовательной среды» (Минск, Республика Беларусь, 2010); VI международной научно-практической конференции «Учитель, ученик, учебник» (МГУ, 2011); Всероссийской научной конференции «Реализация Федерального государственного образовательного стандарта в современном учебнике иностранного языка (Тамбов, 2011); конференции Академии естествознания (Москва, 2011).

Внедрение результатов диссертационного исследования осуществлено в ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский политехнический университет» (Томск), ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный

технический университет» (Новосибирск), ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет» (Пермь).

Достоверность и обоснованность результатов исследования определяется выделением исходных методологических оснований, опорой на признанные лингвистические, психологические, педагогические, лингводидактические, методические подходы и научные концепции; подтверждается использованием методов научных исследований, адекватных целям и задачам исследования, и валидных методик диагностирования; воспроизводимостью результатов исследования, репрезентативностью выборок; положительными результатами опытно-экспериментальной работы; корректной обработкой и статистической достоверностью полученных данных, устойчивой повторяемостью результатов, подтвержденных математическими методами их обработки.

Личный вклад соискателя заключается в разработке когнитивно-дискурсивной методической системы обучения иноязычной межкультурно коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений; создании научно-методического обеспечения процесса обучения (программы курсов, учебные материалы, методические рекомендации; методические разработки внеаудиторных мероприятий); издании учебно-методических пособий «English for Science Students: Teacher's Book», «English for Science Students: Student's Book» (2000, 2010–2012), получивших Гриф Минобрнауки России (2010), учебно-методического комплекса «English for Science Students», включающего книгу для студента, книгу для преподавателя и электронное аудиоприложение (2011), и научных статей и монографий по проблеме исследования; непосредственном осуществлении экспериментальной работы, сборе экспериментальных данных, их обработке и педагогической интерпретации и в руководстве исследовательской группой; апробации и внедрении материалов исследования.

Введен в научный оборот идентификационный термин «когнитивно-дискурсивная система обучения» для обозначения специфически организованного процесса обучения иностранному языку, имеющего ярко выраженную ориентацию на активизацию когнитивно-дискурсивной деятельности обучающихся на основе аутентичного иноязычного дискурса, характеризующий данную методическую систему как совокупность взаимосвязанных компонентов, подчиненных целям обучения и эффективности их достижения. Проанализирован и осмыслен многолетний личный практический опыт работы автора в области преподавания английского языка студентам естественнонаучных направлений подготовки на уровне бакалавриата, магистратуры и аспирантуры в национальном исследовательском университете.

Положения, выносимые на защиту:

1. Концепция когнитивно-дискурсивного обучения основывается на ключевой роли когнитивно-дискурсивного подхода в успешности процесса обучения иноязычной межкультурной коммуникации, определяется закономерностями: а) формирование способности иноязычной межкультурной коммуникации осуществляется на основе активизации межкультурно-коммуникативного и когнитивно-дискурсивного аспектов деятельности; б) данная интегративная способность благоприятствует формированию всех компонентов целевой компетенции, включая мотивы и интересы обучающихся, навыки, умения в осуществлении такого вида деятельности; волевые усилия, личностные качества обучаемых; в) оптимальные условия для формирования и развития способности иноязычной межкультурной коммуникации актуализируются в социокультурно- и профессионально-детерминированном контексте иноязычной деятельности при создании и накоплении опыта межкультурного взаимодействия с представителями иных лингвосоциумов на иностранном языке; г) становление иноязычной межкультурной компетенции как результата обучения охватывает фазы (формирования, развития и совершенствования) и уровни (базовый и

достаточный). Указанные закономерности находят отражение в базовых принципах: технологизации обучения; когнитивно-дискурсивной направленности обучения; реализации ситуативно-функционального погружения и опоры на активную рецептивную деятельность в обучении; фреймовой организации содержательного компонента системы обучения), которые образуют единую систему, призванную обновить теорию и практику иноязычного образования и повысить его качество в системе бакалавриата высшей школы.

2. Предложенная модель обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата реализует научные представления о системной взаимосвязи и взаимозависимости иерархически организованных компонентов (предпосылок, актуализирующих потребности в разработке модели; целевого, теоретико-методологического, содержательного, организационно-процессуального и оценочно-результативного); представляет собой методологическую и технологическую структуру, на базе которой строится детализация всех компонентов предложенной методической системы.

3. Когнитивно-дискурсивная методическая система – это целостный комплекс взаимосвязанных компонентов, образующих оптимальную совокупность, подчиненную по-новому поставленной цели обучения студентов бакалавриата естественнонаучных направлений – формирование способности и готовности обучающихся реализовывать иноязычную межкультурную коммуникацию: а) *концепция* когнитивно-дискурсивного обучения, учитывающая тенденции, закономерности и особенности освоения содержания обучения; б) *модель* обучения, направленная на создание условий для эффективного взаимодействия субъектов образовательного процесса для достижения поставленной цели обучения; и в) *методика* обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов, включающая содержательные основы и методическое и технологическое сопровождение с применением арсенала образовательных

технологий, используемых в комплексе с авторской когнитивно-дискурсивной технологией обучения, придающей процессу обучения новое качество.

Данная методическая система опирается на понимание сущности и специфики языковой подготовки студентов бакалавриата естественнонаучных направлений и обеспечивает реализацию поставленных целей и задач иноязычного образования в новой парадигме, отражающей изменения к обучению иностранному языку в высшей школе на уровне концептуальных подходов.

Ведущим методологическим основанием данной системы выступает новый интегрированный когнитивно-дискурсивный подход, проявляющийся в выборе доминирующего способа овладения средствами иноязычной деятельности, который изменяет характер обучения: а) вводятся укрупненные и социокультурно-насыщенные дидактические единицы в содержании обучения (дискурс, фрейм, концепт); б) новые способы овладения средствами иноязычной речевой деятельности, способствующие глубинному осознанию инокультурных феноменов, адекватности восприятия, понимания и интерпретирования иноязычного сообщения (когнитивно-дискурсивная технология обучения); в) формируются стратегии управления когнитивной (познавательной) деятельностью; г) усиливается и развивается межличностная и межкультурная коммуникация; д) актуализируются взаимообратные связи в системе «преподаватель-студент-субъект межкультурной коммуникации».

В качестве механизма реализации предложенной методической системы использована целенаправленная активная, взаимосвязанная и взаимообусловленная деятельность участников образовательного процесса, основанная на активном взаимодействии, побудителями которой выступают потребности, стимулы, мотивы и интересы.

4. Когнитивно-дискурсивная обучающая технология реализуется в совокупности с другими релевантными цели и задачам обучения технологиями, переработанными в контексте данного исследования и подчиненными цели

реализации предложенной методической системы. Данная технология складывается из последовательных действий, направленных на изучение инокультурных феноменов; актуализацию когнитивно-дискурсивной деятельности по перцептивной переработке и исследованию содержательно-смысловой информации, реализуемой при ее опосредовании аутентичным иноязычным дискурсом; выявлению в нем фреймов (тематических, культурных) и инокультурных концептов (общезыковых и лингвокультурных). Способом «погружения» в иноязычный межкультурный контекст является техника когнитивно-дискурсивного анализа. Для выявления различий между родной и изучаемой лингвокультурами используется прием вербализации сделанных умозаключений в виде интерлингвального перевода и интерпретация коммуникативной ситуации в сравнении с подобными ситуациями в родной культуре. Данная технология направленно воздействует на формирование у обучающихся перцептивного механизма когнитивно-дискурсивной деятельности на основе иноязычного аутентичного дискурса и способствует повышению успешности восприятия, понимания и интерпретации контекста общения. Она способствует формированию целостного образовательного результата – иноязычной межкультурной компетенции в совокупности ее базовых составляющих.

5. Научно-методическое обеспечение иноязычной подготовки отражает специфику предложенной методической системы обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений, включает созданные автором диссертационного исследования разноуровневые учебные программы; учебные материалы, построенные на принципе блочно-модульной организации, УМК «English for Science Students», представляющий собой целостное средство методического сопровождения обучения, учебно-методические пособия; Пилотный проект «Повышение языковых компетенций обучающихся в ТГУ (кластер естественнонаучных

факультетов); систему мониторинга; организационные формы реализации методической системы обучения; оценочно-диагностический инструментарий для выявления динамики формирования способности иноязычной межкультурной коммуникации как показателя результативности предложенной когнитивно-дискурсивной системы обучения студентов естественнонаучных направлений бакалавриата.

Структура диссертации. Диссертация состоит из Введения, четырёх глав, выводов по главам, заключения, библиографического списка (466 наименований, в т. ч. 72 – на иностранных языках) и приложения. Кроме текстового материала работа иллюстрирована 18 таблицами, 25 рисунками.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ

Цель данной главы – рассмотреть и описать концептуальную основу теории обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений. В данном разделе работы проведен анализ современных подходов к теории обучения иностранному языку, представлены основные положения моделей обучения иностранному языку; обосновывается методология исследования; раскрываются базовые понятия исследования; анализируются современные научные представления об иноязычном образовании в высшей школе и тенденции его развития; представляются положения, имеющие концептуальное значение для разработки когнитивно-дискурсивной системы обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений.

1.1. Основные концептуальные подходы к созданию моделей обучения иностранному языку в высшей школе

Ведущей мировой тенденцией в современном мире признается глобализация экономических, социальных и культурных процессов. Глобальность отражает наличие интеграционных процессов, интенсивных взаимодействий между странами в разных сферах общественной жизни, что приводит к тому, что новое видение целей и оценка результатов образования в высшей школе предъявляет свои требования ко всем компонентам образовательного процесса – содержанию, образовательным технологиям, средствам контроля и оценки. Содержательный аспект обучения иностранному языку студентов в университете должен иметь доминанту на развитие личности как будущего специалиста, способного осуществлять профессиональную деятельность в мультикультурных

средах на языке международного общения, которым выступает английский язык. В организационно-процессуальном аспекте качественный переход в иноязычном образовании возможен только, если будут разработаны и применены новые способы реализации обучения иностранному языку, делающие изучаемый язык инструментом познания мира и языком-посредником в общении между представителями разных стран и культур. Для этого необходимо исследовать и учесть различные аспекты эффективной реализации иноязычной речевой во всей их полноте и закономерной взаимосвязи.

Следуя логике рассмотрения проблемы, объектом моделирования в данном исследовании определяется когнитивно-дискурсивная методическая система обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений. Для решения исследовательской проблемы и разработки данной системы с указанной целевой установкой необходимо прибегнуть к педагогическому моделированию как продуктивному методу исследования и представления модели.

Для проектирования модели когнитивно-дискурсивной методической системы обучения студентов бакалавриата иноязычной межкультурной коммуникации рассмотрим существующие модели на общетеоретическом уровне, представляющем модель как дидактический объект. Установим, какие факторы детерминируют ее свойства и влияют на рациональность выбора организационных форм, методов и способов реализации учебного процесса обучения. Обратимся также к частнонаучному уровню анализа для выявления конкретных особенностей моделей с точки зрения их методической реализации.

Образовательная деятельность неразрывно связана с моделированием как способом научного познания и проектирования оптимальных условий для достижения поставленных целей, позволяющим воспроизвести изучаемый объект в целостности и совокупности его характеристик и элементов. По мнению В.И. Загвязинского (2004), В.В. Краевского, С. И. Высотской (1986) и др.,

особенность моделирования заключается в выделении наиболее существенных характеристик изучаемого объекта и отражении их в специально созданном или воображаемом объекте – модели.

Проникновение моделирования в область педагогических исследований способствует пониманию многих педагогических проблем, связанных с эффективностью образовательной деятельности. Важнейшим условием эффективности является выявление влияния различных факторов на рациональный выбор подходов и методов обучения, приемов и средств дидактического оснащения учебного процесса.

На философско-теоретическом уровне важно различать понятия «педагогическое» и «методическое» моделирование. Отметим, что моделирование как исследовательский метод пришло в педагогику из математики и кибернетики и значительно расширило возможности педагогов изучать и получать «новое знание, новую целостную информацию об объекте» [Кушнер, 2001, с. 51].

Учёные выделяют множество «классов моделей и способов моделирования конкретных феноменов» [Дахин, 2010, с. 12] в зависимости от уровня абстракции (макроуровень, микроуровень) представления объекта и того, что берётся в качестве объекта анализа, например, модель образования [Ананишев, 2010], система образования [Кларин, 1994, 1995; Лодатко, 2008], модель стандарта высшего образования [Байденко, 2004, 2005], образовательный процесс, его субъекты (модель языковой личности, модель специалиста и др.) или результат образования (модель коммуникативной компетенции и др.). Модель образования соответствует модели макроуровня и задаёт цели и схему образования [Ядровская, 2013, с. 139], регламентируемые извне потребностями общества и принципами принятой государственной политики. Моделями более низкого порядка служат модели образовательного процесса и процесса обучения. Модель процесса обучения как направление моделирования можно представить в качестве теоретической конструкции, описываемой на языке дидактических и

методических категорий [Уман, 2009]. Это дает представление о самой модели и об уровне развития теории обучения, принятой за основу образовательной парадигмы в определённый период времени.

Педагогическое моделирование, как отмечают С.И. Высотская, В.В. Краевский (1986), предполагает деятельность, включающую в себя проектирование абстрактного педагогического процесса, его типичного варианта на уровне идей, которые в дальнейшем экспериментально исследуются в условиях реального педагогического процесса. Это подтверждается трактовкой А.Н. Дахина, по мнению которого, педагогическое моделирование «обслуживает» модели-цели и работает на них, т.е. на идеалы, к которым стремится педагогическая практика» [Дахин, 2010, с. 15]. Объектом педагогического моделирования выступает педагогический процесс – его цели, содержание, потребности обучающихся и т.д. (И.Л. Бим, Н.И. Гез и др.).

В последнее время большой интерес в лингводидактической науке представляет процедура методического моделирования. *Методическое моделирование* используется для решения разнообразных задач и, в первую очередь, задач инновационных преобразований, связанных с определением совокупности методических факторов и условий, которые способствуют построению оптимизированного процесса обучения. Таким образом, методическое моделирование трактуется как вид педагогического моделирования, сопряженный с процессом построения, изучения и оперирования специальными объектами – методическими моделями, отражающими предмет методики обучения в конкретных образовательных условиях [Поляков, 2004, 2008].

Таким образом, педагогическое моделирование отражает характеристики «существующей педагогической системы» [Штофф, 1966, с. 123], а методическое моделирование связано с предметом обучения и процессом его реализации [Акуленко, 2013]. Соответственно, методическая модель – это конкретная модель,

отражающая содержание обучения определённому предмету и способы его реализации в реальном учебном процессе.

По этой причине методические модели в области обучения иностранным языкам представляют собой продуманные системы, направленные на обучение неродным языкам и включающие соответствующие целевые установки, приёмы и способы достижения целей, содержание обучения и психолого-педагогические основы процесса усвоения конкретного содержания. Поскольку модель служит посредником между теорией обучения и практикой, с ее помощью можно выделить и описать ту или иную область знаний, процессуальные и качественные характеристики процессов формирования и развития целевых речевых навыков, умений и различных компонентов иноязычных способностей обучаемых. Использование метода моделирования в рамках данного исследования направлено на выявление основных тенденций, выявление главных закономерностей в развитии теории и практики обучения иностранным языкам. Данный метод позволяет игнорировать несущественные детали [Бим, 1977, с. 9] и выявить определённые модели и их характерные особенности.

Сначала мы прибегнем к методическому моделированию как продуктивному методу исследования и презентации моделей, известных в теории и практике обучения иностранным языкам, а затем – к созданию когнитивно-дискурсивной методической системы обучения, что позволит, используя положительный опыт в рассматриваемой сфере, разрешить исследовательскую проблему поиска средств для повышения эффективности условий образовательного процесса при обучении студентов бакалавриата естественнонаучных направлений иностранному языку.

Нашей задачей в рамках данного исследования является определение совокупности психолого-педагогических факторов, лингводидактических и методических условий, оказывающих непосредственное воздействие на предметную деятельность преподавателя и студента в рамках организуемого

процесса обучения, формы их взаимодействия и способы оптимизации процесса обучения иностранному языку с целью обучения студентов целевой группы иноязычной межкультурной коммуникации.

По мнению И.Л. Бим (1988), чтобы составить адекватную картину системного представления о модели обучения, необходимо её рассмотреть в первую очередь на концептуальном уровне. *Концептуальный уровень* моделей отражает используемые подходы в обучении, принципы, на которых строится учебный процесс, организацию собственно процесса обучения иностранному языку, его лингвистическое содержание и целевую установку. Это позволит выявить наиболее существенные модели обучения, определяющие современную практику обучения иностранным языкам.

Основной ценностной характеристикой моделирования в педагогике [Монахов, 2006] является целостность процесса или явления, а также информация, описывающая их. Другой особенностью модели является структурная взаимосвязанность её элементов [Сурков, 2001]. К смысловым компонентам, позволяющим проводить аналитику, сравнивать и выделять критически важные характеристики той или иной модели, относим:

- теоретические основания, т.е. научную концепцию, на которой строится представление о деятельности, и возможности воплощения её в образовательном процессе;
- основные понятия, описывающие деятельность;
- целевую установку и содержание;
- средства и формы реализации образовательного процесса;
- образовательный результат и критерии оценивания его качества.

Педагогические модели, обеспечивающие практическую реализацию учебного процесса, строятся на основе имеющихся в распоряжении методической науки теорий обучения (Н.Д. Гальскова, Н.В. Гез). В историческом контексте теория и практика обучения иностранным языкам, безусловно, видоизменяются.

Как показал проведённый анализ литературы по проблеме моделирования, модели организации образовательного процесса при обучении иностранным языкам многообразны, и это многообразие выражается в специфических проявлениях образовательного процесса и условий его реализации.

В первую очередь, важно конкретизировать концептуальные основания моделей, выраженные в определённом подходе к обучению иностранному языку. Поскольку методика преподавания иностранных языков является прикладной наукой, то каждый подход к обучению в рамках той или иной модели отражает состояние областей знаний, которые по отношению к ней являются базовыми: лингвистика, психология, педагогика, лингводидактика, психолингвистика, когнитивистика, прагматика и др. При анализе подходов выделяются три компонента, определяющих основы практической деятельности при обучении иностранному языку: его *лингвистические, дидактические и психолингвистические* основы.

С точки зрения теоретической и методологической базы мы выделили следующие *подходы*, доминировавшие в определенное время и определявшие концептуальные основы господствовавших моделей: с позиции *лингвистики* – структурный, функциональный, системный, грамматический, лексический, функционально-содержательный; с позиции *психолингвистики* – деятельностный, коммуникативный, личностно-ориентированный, содержательный; с позиции *психологии* – бихевиористский, сознательный (когнитивный), интуитивный (прямой), интегрированный; с позиции *педагогики* – познавательный, развивающий, активный, дифференцирующий, компетентностный. С точки зрения подходов, принятых в иноязычном образовании, модели обучения различают также по *объекту* и *способу* обучения [Щукин, 2010]. С точки зрения объекта обучения подходы можно охарактеризовать как языковой, речевой и речедеятельностный. С точки зрения способа обучения языку известны прямой, сознательный и деятельностный подходы. Таким образом, мы убеждаемся, что

выбор подхода действительно важен, поскольку отражает взгляд на сущность предмета деятельности в каждой из моделей.

В ходе исследовательской деятельности выделена определённая последовательность моделей процесса обучения и их типология. В науке известны методические модели обучения иностранным языкам, отличающиеся концептуальным аппаратом по доминирующей теории: теорий психической деятельности и процесса обучения: бихевиоризм, породивший аудиолингвальный и аудиовизуальный методы; когнитивизм, приведший к становлению когнитивно-ориентированных моделей в иноязычном образовании (И.Л. Бим, А.А. Леонтьев, У. Риверс, А.Н. Шамов, А.В. Щепилова и др.); интеракционизм, способствовавший развитию коммуникативного подхода и его реализации в ряде коммуникативно-ориентированных модификаций (И.Л. Бим, И.А. Зимняя, Е.И. Пассов и др.). Методические модели проявляют специфику на уровне реализации общедидактических, общеметодических и специальных задач.

Суть современных моделей иноязычного образования на уровне общеметодического рассмотрения представляется целесообразным обобщить и выразить в компактной форме. Обобщённая классификация может включать четыре большие группы, выделенные на основе превалирующих компонентов содержания и цели обучения: *лингвистические, коммуникативные, профессионально ориентированные и компетентностные*.

Специфика *лингвистических моделей* опирается на лингвистические основы процесса обучения и заключается в использовании предварительно отобранных языковых форм, которые осваиваются через анализ формы, структуры и функций единиц языка. В основе учебной деятельности лежит *осознанное* использование языковых единиц, но целью использования является глубинное понимание семантического и грамматического аспектов языка, что, безусловно, играет важную роль в формировании коммуникативной компетенции, но имеет определённые ограничения в плане реализации принципа коммуникативности.

Идея лингвистической системности прочно сохраняется в практике обучения иностранным языкам в форме уровневой модели обучения, где основным объектом усвоения является языковая система. Различают лингвистические модели, направленные на обучение лексическому или грамматическому аспекту языка и речи, акцентирующие внимание на верховенстве той или иной стороны речи. Примерами таких моделей могут служить модели обучения, построенные на лексическом подходе [Lewis, 1997]. Обучение с доминантой на лексической стороне речи развивает лексическую компетенцию (А.Н. Шамов). Этот тип моделирования касается способа представления материала, описывает желаемый результат «в виде блоков лексических единиц» [Кашеева, 2011] и акцентирует внимание на устно-речевой стороне речи.

Другая модификация имеет объектом обучения грамматическую сторону иноязычной речи. Поскольку грамматика имеет формальный и функциональный аспекты, существуют модели обучения грамматической стороне речи с акцентом на форме и функции. В моделях, построенных на основе идей структурализма в лингвистике, процесс обучения направлен на овладение формой. Грамматические структуры выступают в качестве единиц обучения. Модель обучения включает такие обязательные фазы процесса овладения конкретными структурами, как заучивание путем подражания, сознательный выбор новой модели при ее противопоставлении с уже известными, превалирование тренировочных упражнений, направленных на механическую отработку определённых структур, использование изучаемых структур в ситуативно-обусловленном употреблении структуры в новом контексте. Функциональный подход связан преимущественно с направлением изучения языка от значения к форме и функции. Функциональный подход в обучении грамматике строит методическую модель на основе тезиса о неразрывном единстве ее функционального и формального аспектов. Изучение формальной стороны, представленной системой грамматических единиц, классов и категорий, дает возможность обучающимся

овладевать номенклатурой средств, позволяющих им строить основу высказывания. Понимание закономерностей функционирования грамматических единиц, участвующих в выражении смысла высказывания, способствует развитию грамматической стороны речи на иностранном языке, её корректности. Обе модификации основываются также на индуктивном и дедуктивном дидактических подходах в зависимости от способа подачи учебного материала.

Модификации моделей основываются на структурном и функциональном лингвистических подходах, а также индуктивном и дедуктивным подходе в зависимости от условий представления учебного материала. В современных моделях (Н.С. Балясникова, Т.Б. Вепрева, Л.А. Дунаева, Р.П. Мильруд, А.В. Щепилова и др.) обучение лексической и грамматической сторонам речи взаимосвязано и сопряжено с изменением социально заданных образовательных целей и со сменой ориентаций и стратегий в обучении иностранным языкам. С учётом различных целей овладения лексикой методические модели ориентируются на лексический, коммуникативный, когнитивный и интегрированные (коммуникативно-когнитивный, когнитивно-коммуникативный, лингвопрагматический) концептуальные подходы, в которых языковые единицы рассматриваются с точки зрения формы, содержания, проявленного поведения языковой личности, а язык — как когнитивная способность и средство организации, обработки и передачи информации и как часть социальной знаковой системы.

Перенос акцента с лингвистического аспекта основ обучения иностранному языку на психологическую деятельностьную теорию произошёл в рамках «сознательно-практического метода» (Б.В. Беляев). Этот метод изменил направленность обучения с теоретических знаний на практическое владение языком. Единицей обучения становится речевой образец; методика обучения направлена на формирование языковых и речевых навыков на основе психолингвистической теории поэтапного формирования умственных действий

(П.Я. Гальперин). Несмотря на изменение цели обучения на формирование способности речевой иноязычной деятельности, планируемым результатом моделей обучения считались сформированные языковые и речевые навыки, их применение в репродуктивной речи и в заданных условных речевых ситуациях. Однако язык рассматривался не как изолированная система, а как средство общения.

В 1980-е гг. в силу социокультурных перемен в обществе и возросшей потребности людей из разных стран в общении на смену приходит новая модель обучения, построенная на коммуникативном подходе. В ней в качестве объекта овладения иностранным языком была введена коммуникативная компетенция. Она рассматривалась как совокупность составляющих, или субкомпетенций: лингвистической, социокультурной, социолингвистической, стратегической, дискурсивной, социальной (J.A. Van Ek).

Этот переход к новой модели обучения, реализующей социально-функциональные характеристики языка и речи, был предопределен развитием психолингвистической парадигмы в рамках «теории речевой деятельности» (И.Л. Бим, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев и др.). В методике обучения иностранным языкам появились различные модификации коммуникативного и деятельностного подходов (коммуникативно-деятельностный, личностно-деятельностный и др.). Однако в тот период развития методики обучения иностранным языкам модели, построенные на коммуникативном подходе, оставались далекими от владения обучающимися иностранным языком как самостоятельной иноязычной деятельностью. В этих моделях делался акцент на языковой системе, а деятельностный компонент проецировался на формирование речевых умений в четырёх видах речевой деятельности посредством овладения системой так называемых ЗУНов (знания–умения–навыки).

Анализ источников показал, что в настоящее время в методике обучения иностранным языкам превалируют *коммуникативно-ориентированные модели*. Современные коммуникативные модели выдвигают на первый план потребности обучающегося в иноязычной речевой деятельности. Суть коммуникативно-ориентированных моделей обучения языку в современных университетах заключается в использовании изучаемого иностранного языка в качестве цели и средства обучения. Целью коммуникативных моделей выступает обучение способности изъясняться на иностранном языке (в устной и письменной форме) на основе понимания исходного иноязычного сообщения.

В коммуникативно-ориентированных моделях обучение языку учитывает особенности реальной иноязычной коммуникации, а в основу образовательного процесса закладывается модель реального общения (Е.И. Пассов). Это направляет обучение не только на освоение системы языка (знание грамматики, лексики и фонетики), но также и на овладение коммуникативно-речевыми навыками и умениями, проявляющимися в способности применять язык для выражения собственных мыслей, чувств, мнений и отношения к действительности. Основным ориентиром в организации процесса обучения является создание условий для усвоения конкретных структур, которые предъявляются в определенной последовательности и усваиваются с учётом их определённых коммуникативных функций. Языковой материал даётся в готовом виде, а коммуникативные функции демонстрируются на образцах, при этом минимальный акцент делается на сопутствующем анализе. Учебные действия осуществляются в процессе речевого взаимодействия в моделируемых типичных коммуникативных ситуациях.

Коммуникативные модели предусматривают знакомство студентов с коммуникативными функциями языка и, соответственно, с набором лингвистических средств, необходимых для их выражения. К *концептуальным принципам* коммуникативных моделей относят коммуникативную направленность обучения, ситуативность, функциональность, со-изучение языка и культуры,

аутентичность и диалог культур [Ляховицкий, 1981, с. 29]. Моделирование общения строится с учётом статусных и ситуативных ролей коммуникантов и сфер общения, которые позволяют отбирать языковой и речевой материал и задавать ситуативно-тематическую наполненность содержания обучения.

Среди зарубежных методистов наиболее полное описание принципов коммуникативного подхода осуществила У. Риверс [Rivers, 1983]. Она сформулировала задачу обучения иностранному языку не только как накопление знаний о языке и полезной сопутствующей информации, но и как способность применять полученные знания в общении на изучаемом языке. Коммуникативно ориентированный подход в Великобритании и США реализовался в ряде коммуникативно-ориентированных методов обучения в 1970-90-х гг. прошлого века. Общей тенденцией данного методического направления является использование принципов личностной направленности (*personal involvement*), значимой коммуникации (*meaningful communication*), коллективного взаимодействия обучаемых в процессе учебной деятельности (*interaction*). В соответствии с коммуникативным подходом обучение языку должно учитывать особенности реальной коммуникации [Колесникова, Долгина, 2001].

На базе коммуникативного подхода разработан ряд коммуникативных методов, среди которых наиболее распространёнными являются коммуникативный метод Пассова, коммуникативно-когнитивный метод Шатилова, метод коммуникативных заданий (*task-based learning*), метод Китайгородской и другие, имеющие свою специфику, но обладающие общими характеристиками коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку, описанными выше.

Изменения, начавшиеся в 90-х гг. XX в. и продолжающиеся с нарастающей силой в XXI в., повлекли за собой сближение России с мировым сообществом и преобразовали целевую установку в иноязычном образовании. Основной целью изучения иностранных языков в вузах становится профессионально-

ориентированная коммуникация. Новые модели обучения студентов стали ориентироваться на адекватность процесса обучения реальному процессу коммуникации между специалистами в определённой сфере профессиональной деятельности.

В *профессионально-ориентированных моделях* обучения иностранному языку студенты как будущие специалисты овладевают иностранным языком не только как средством общения, но и как средством получения новых знаний и информации, заключённых в тематически-обусловленных профессиональных текстах. Целевая установка направлена на усвоение не только слов и языковых явлений, но и системы понятий. Таковы модели, построенные на сознательно-практическом подходе, сформировавшемся в отечественной методике, и на функционально-понятийном подходе (К. Брумфит, Р. Финочиоро и др.), получившем реализацию в зарубежном направлении, известном как «иностраный (английский) язык для специальных целей» в различных модификациях (LSP, ESP, CLIL и др.) [].

Проведенный анализ научно-методической литературы и практики преподавания иностранных языков в вузе на неязыковых факультетах показал, что модели профессионально-ориентированного обучения в начале XXI в. были в основном направлены на чтение и перевод литературы по специальности, изучение профессиональной лексики и терминологии с преобладанием репродуктивной деятельности с информацией, что было связано с закрытостью российской системы высшего образования и её самодостаточностью. Обширное исследование, проведённое в рамках проекта *Baseline Study Report (2002)* по изучению образовательного контекста в вузах России на указанный период, в котором приняли участие 92 кафедры иностранных языков из 73 университетов страны, показало, что применяемые в основной массе модели обучения иностранным языкам можно определить как лингвистические и профессионально-ориентированные. Они базировались на грамматико-переводном и сознательно-

практических методах обучения, акцентируясь на языковой системе и текстовой деятельности на основе профессионального контекста. Основным видом речевой деятельности являлось обучение чтению литературы с учётом профессиональных потребностей будущего специалиста (С.К. Фоломкина). Доля истинно-коммуникативных упражнений в учебном процессе была незначительной, и поэтому такие модели не могут характеризоваться как коммуникативно-ориентированные. Ситуация кардинально изменилась за последние пять лет в связи с растущей глобализацией мирового сообщества, вызвавшей беспрецедентную потребность в коммуникативной направленности процесса преподавания иностранных языков в российских вузах. Акцент сместился в сторону развития у обучающихся не только речевых умений (аудирование, говорение, чтение, письмо), но и способности иноязычного общения, реализуемого через адекватное взаимодействие с партнёром в сфере профессиональной коммуникации.

Традиционные формы организации учебного процесса, к которым мы относим описанные выше модели, развивают у студентов навыки накопления и хранения знаний, но не в достаточной мере помогают развитию способности осуществлять реальную коммуникацию с носителями иной культуры. Причинами этого, как нам представляется, являются следующие ограничения таких моделей. В них, как правило, реализуется преподавание, когда обучение превалирует над учением, а значит, педагогическое управление учебной деятельностью чаще носит односторонний характер, при котором преподаватель определяет содержание обучения и задания, а студент их выполняет, принимая пассивное участие в образовательном процессе. Это характеризует учебную деятельность студентов как усвоение «готовых» знаний и соотносит преимущественно с репродуктивной деятельностью. Обучение в соответствии с данными моделями также приводило к отсутствию мотивации к изучению языка, который не был востребован в

обществе в качестве средства общения в силу той социокультурной среды, которая сложилась в те годы.

Современные профессионально-ориентированные модели (М.Г. Евдокимова, А.М. Ионова, Е.М. Каргина, Д.Л. Матухин, Л.Ю. Минакова, Н.Р. Мухтарова, Е.В. Шатурная и др.) предполагают формирование у студентов способности иноязычного общения в определённых сферах профессиональной деятельности с учётом особенностей конкретных предметных областей. Они ориентированы на обучение студентов иностранному языку как средству общения на основе профессионального контекста и профессионально-ориентированной речевой деятельности.

К данному типу рассмотренных моделей обучения следует отнести модель контекстного обучения А.А. Вербицкого, предназначенную для обучения иностранному языку в высшей школе с профессиональной направленностью. Особенность этой модели проявляется в актуализации активной учебной деятельности на основе профессионального контекста и имитации в учебном процессе элементов профессиональной деятельности. В данной модели основной единицей содержания контекстного обучения выступают не сами знания, а проблемная ситуация и проблема, на решение которой направлен учебный процесс. Особенностью данной модели профессионально ориентированного обучения языку является то, что иноязычная речевая деятельность студента выступает не прямой целью усвоения, а средством языкового решения моделируемых социально-профессиональных задач. Акцент с обучающей деятельности преподавателя смещается на познавательную деятельность студента на основе содержания будущей профессиональной деятельности [Вербицкий, 1999; Вербицкий, Дубовицкая, 2004].

Другим примером моделирования на основе предметной опосредованности обучения иностранному языку являются модели предметно-языкового интегрированного обучения (Content and Language Integrated Learning, CLIL). В

методических моделях, основанных на идее тематически-ориентированного обучения, иностранный язык выступает, как и в предыдущем примере, не целью обучения, а средством познания и изучения предметной информации. Термин и концепцию этой модели обучения ввел Д. Марш в 1994 г. для обозначения совокупности методик изучения неязыкового содержания какого-либо предмета, например математики и др., через иностранный или второй язык. Модель строится с учётом потребностей обучающихся, определяющих содержание и способы обучения. В процессе обучения преследуется двойная цель – одновременное изучение содержания предмета и иностранного языка [Marsh, 2002]. Данная модель относится более к образовательной модели, нежели к модели обучения иностранному языку.

Однако следует отметить, что в подавляющем большинстве указанных современных моделей именно *профессиональная сфера* общения выступает ведущим компонентом содержания обучения и определяет характер речевой деятельности, нормы общения и отбор языковых средств при их проектировании.

С изменением образовательного контекста в связи с принятием Болонских соглашений [О реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации, 2005], переходом России на многоуровневую систему высшего образования меняется языковая политика в области иноязычного образования. Этот этап характеризуется новым *компетентностным подходом* к определению целей, содержания, средств, способов обучения и практической реализации этих подходов при проектировании новых моделей обучения иностранным языкам.

В традиционном понимании задача высшего образования определялась как передача определенного объема знаний по какой-либо специальности. В новых условиях целевая установка связывается с формированием и развитием у обучающихся компетенций, направленных на применение полученных знаний в практической деятельности. Целью высшего образования, таким образом,

становится развитие личности, обладающей способностью осуществлять профессиональную деятельность на уровне мировых стандартов.

С появлением компетентностного подхода в образование внедряются *компетентностные модели*. Следует отметить, что большинство современных методических моделей в сфере обучения иностранным языкам в последние годы имеют компетентностный формат (И.В. Тер-Авакян и др.). Они направлены на реализацию тех или иных востребованных направлений и уровнем подготовки (бакалавриат, магистратура, аспирантура) в университете компетенций, их компонентов и комплексов.

Проведённый анализ работ по проблеме компетентностного подхода и номенклатуры компетенций в контексте обучения иностранным языкам, необходимых современному человеку (А.А. Андреев, В.И. Байденко, Н.Д. Гальскова, М.Г. Евдокимова, Е.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.А. Качалов, Р.П. Мильруд, Н.Н. Нечаев, Дж. Равен, П.В. Сысоев, Н.Ф. Талызина, А.В. Хуторской и др.), позволяет выделить две основные группы компетентностей – *профессиональных* (предметно-специфических, предметно-специализированных) и *общекультурных* (универсальных, метапредметных, надпрофессиональных), которые также называют ключевыми, поскольку они составляют ресурсный потенциал личности и «обеспечивают нормальную жизнедеятельность человека в социуме» [Зимняя, 2004, с. 33].

Преподаватели иностранных языков, следуя общей тенденции, сменили целевую установку моделей обучения на формирование у студентов *иноязычной коммуникативной компетенции*, способствующей развитию коммуникативного ресурса личности обучающегося и способности к вербальному взаимодействию с партнерами по профессиональной деятельности, говорящими на разных языках. Она относится к ключевым общекультурным компетенциям и может формироваться только в рамках предмета «иностраный язык».

Представляется важным отметить, что *компетентностный подход*, определяющий парадигму современного высшего образования, меняет ориентацию современных моделей на обучение с ведущей практической целью и, что самое важное, на иную роль обучающегося в учебном процессе. В их основе при обучении иностранному языку лежит умелая работа с иноязычной информацией, способность к рефлексии, умение понять и применить полученную информацию в собственном продукте иноязычной деятельности (в устной или письменной форме). Студент учится не только воспроизводить информацию, но критически осмысливать её и быть готовым использовать свои знания в реальных жизненных ситуациях.

Компетентностные модели, как показал анализ, различаются по своей направленности в выборе объекта обучения, а также по выделению компонентного состава формируемой компетенции. В этой связи в моделях выделяется инвариантное содержание иноязычной коммуникативной компетенции, отражающее общие аспекты учения и познания при изучении иностранного языка как предмета ФГОС ВО, и вариативное содержание компетенции, отражающее специфику познавательной и учебной деятельности обучающихся, связанной с направлением подготовки и будущей специальностью.

В современных профессионально ориентированных моделях иноязычного образования цель обучения формулируется в терминах компетенций: профессиональная иноязычная компетенция (Г.А. Кручинина, Е.Б. Михайлова и др.), профессионально-ориентированная языковая компетенция (Е.В. Штанько, Н.В. Огородникова и др.), профессионально-коммуникативная компетенция (Р.А. Свиридон), межкультурная профессиональная коммуникативная компетенция (Е.С. Дикова), межкультурная компетенция (О.В. Василькова, Г.В. Елизарова, Е.П. Желтова, М.В. Плеханова, Л.В. Яроцкая и др.), либо цель подразумевает направленность на развитие комплекса компетенций в составе иноязычной коммуникативной, профессиональной и межкультурной (Г.А.

Кручинина, Е.Б. Михайлова и др.), а также развитие профессиональной вторичной языковой личности (М.Г. Евдокимова) и др.

Следующий тип модели детерминирован контекстом межкультурной коммуникации. В последние десятилетия XX века на первый план выходят проблемы межнационального общения. В 1970-е годы сначала в социокультурологических областях знания, а затем и в методике обучения иностранным языкам особую актуальность приобретают теории общения, кросс- и межкультурной коммуникации.

Теория межкультурной коммуникации как концептуальная основа современных моделей иноязычного образования базируется на когнитивной и лингвокультурологической методологии и выступает как методологически адекватная теория, способствующая организации учебного процесса, направленного на развитие человека как субъекта межкультурной коммуникации. Способность взаимодействовать с представителями иных лингвосоциумов на иностранном языке делает современного специалиста жизнедеятельностным в условиях глобального поликультурного профессионального общения. Теоретические положения о моделях, технологиях, методиках формирования межкультурной компетенции описаны в работах Н.И. Алмазовой, С.К. Гураль, М.Г. Корочкиной, А.И. Мосаловой, П.В. Сысоева, Т.А. Ткаченко и др.

Проектирование и моделирования условий обучения иноязычному общению с межкультурным компонентом, как показывает проведенный анализ, должно быть сопряжено с созданием в учебном процессе организационно-методических и лингводидактических условий максимального приближения к естественным условиям бытования изучаемого языка. По этой причине *межкультурно-ориентированная модель* выстраивает процесс обучения таким образом, чтобы продемонстрировать студентам особенности коммуникации, в которой партнёром является представитель иного лингвосоциума, привлечь внимание к её лингвокогнитивной составляющей, социокультурно- и ситуативно-

обусловленной разности языковых сознаний представителей разных культур [Лунев, 2006]. Моделирование условий обучения с межкультурной направленностью должно способствовать осознанию обучающимися того факта, что понимание партнёра по коммуникации зависит не только от знания слов и правил иностранного языка, но и от понимания специфики того или иного социума, знания свойственных для него культурных ценностей, детерминирующих стратегии и речевое поведение его представителя. Вследствие этого содержательный компонент модели обучения с межкультурной составляющей должен включать такие единицы языка, которые являются отражением национальной специфики в языке и ярко демонстрируют конвенции, характеризующие данный лингвосоциум.

Таким образом, развиваясь на стыке лингвистики, психологии и дидактики, методика постоянно обогащается новыми знаниями; теория и практика получают новое осмысление, которое преобразуется в методические концепции, закономерности и модели обучения языку, приспособляющие образовательные условия к постоянно изменяющимся условиям общества. Особый интерес сегодня проявляется к когнитивной науке, возникшей в 70-х гг. XX в. как новое направление в лингвистических и психолингвистических исследованиях. В центре внимания когнитологии – разум человека, мышление и различные процессы, участвующие в его познавательной деятельности (Е.С. Кубрякова). Отечественные и зарубежные методисты обращают внимание на когнитивную сторону процесса овладения языком и его изучения, развивают когнитивное направление в методике обучения языку. Отметим тот факт, что в отечественной методике обучения языку идеи когнитивного подхода возникают первоначально в области обучения родному языку, а затем перемещаются в сферу обучения иностранному языку, овладение которым предполагает более интенсивную когнитивную деятельность и интеллектуальную активность обучающегося.

Когнитивная модель обучения иностранному языку строится на том, что значительная роль в формировании языковых значений принадлежит человеку как носителю собственного опыта и знаний, детерминированных культурой и языком. Суть когнитивных моделей обучения иностранному языку заключается в направлении процесса обучения на решение таких проблем, как актуализация процессов восприятия и обработки иноязычной информации, структурирования и хранения новых знаний о языке, социокультурной реальности бытования изучаемого языка, познания окружающей действительности посредством нового языкового кода и её адекватного представления в собственном опыте.

Когнитивный подход, являющийся методологическим основанием моделей, опирается на положение о том, что эффективность процесса обучения растёт за счёт оптимизации когнитивной деятельности обучающихся при формировании иноязычных речевых механизмов [Chamot, 1994; de Villiers, Pyers 2002; Алмазова, 2003; Щепилова, 2003; Шамов, 2005; Ну, 2009].

Когнитивная модель обучения предполагает активное личное участие обучающегося в переработке иноязычной информации, структурировании собственных знаний и использовании собственного опыта. Учёные установили, что моделирование условий обучения иностранному языку должно опираться на закономерности когнитивной деятельности (Н.И. Алмазова, А.Н. Шамов, А.В. Щепилова). Под когнитивной деятельностью понимается «единый процесс порождения мысли и речи обучающихся» (А.Н. Шамов) в иноязычной деятельности. Эти закономерности лежат в основе функционирования речи как группы механизмов, обеспечивающих иноязычную речевую и речемыслительную деятельность. Когнитивный подход аккумулирует в себе потенциал для проектирования процесса обучения иностранному языку как комплексного, целостного процесса, ориентированного на личность обучающегося как субъекта своей познавательной и учебной деятельности.

С развитием когнитивной парадигмы в основу понимания природы языка взято определение языка как когнитивного процесса, реализуемого в коммуникативной деятельности и обеспечиваемого «особыми когнитивными структурами и механизмами в человеческом мозгу» [Кубрякова, 2004, с. 406]. В связи с этим не только в когнитивных науках, но и в практике преподавания иностранных языков востребована теория фреймов, благодаря её практической ценности. В настоящее время становится весьма актуальной проблема структурирования и отбора учебной информации. Это вызвано лавинообразно растущим потоком информации, а также возросшими требованиями к свойствам и формам её представления. Одной из наиболее употребляемых структур для представления данных высокого уровня являются фреймы и концепты, которые прочно утвердились в лингвистике и лингводидактике.

Фреймы «лежат в основе контекстуальных ожиданий, с помощью которых возможно прогнозирование будущих ситуаций на основе ранее встречавшихся и сходных по структуре событий» [Киреева, 2015, с. 26]. Выбор определенной модели структурирования и представления учебного материала связан со структуризацией знаний в памяти человека. В основе фреймовой модели лежит положение о воспроизводящей деятельности посредством сопоставления.

Применительно к образованию фреймы можно рассматривать как «каркасы» знаний, которые можно накладывать на любые разделы и темы в курсе обучения. Ж.В. Никонова (2008) отмечает следующие признаки фрейма: стереотипность, повторяемость, наличие ограничений, возможность визуализации, ключевые слова, ментальность, универсальность, ассоциативные связи. На этом основании, обобщая современные представления о теории фреймов, представляется целесообразным рассматривать фрейм в качестве структуры репрезентации когнитивных знаний человека, соединяющей область когнитивного и языкового в процессе речевой деятельности. Для обозначения фрейма, связанного с тематикой, используются определенные языковые единицы.

Принято выделять типовые фреймы, культурные фреймы, тематические фреймы и фреймы-схемы. С учетом этой теории, в обучении иностранным языкам можно использовать фрейм как способ моделирования стереотипных ситуаций и концептуального содержания. Для каждой темы можно выделить наиболее частотные и значимые фреймы и актуализирующие их лексические единицы. Так, например, при обучении бакалавров естественнонаучных направлений иностранным языкам одним из актуальных фреймов может служить фрейм «окружающая среда» (environment).

Поскольку концепт является наиболее глубокой, базовой смысловой единицей, которая стоит за непосредственными побуждениями, мотивами участвующих в процессе усвоения языка [Кубрякова и др., 1996, с. 90], он представляет собой «фрагмент этнокультурной среды в ментальном мире человека» [Макшанцева, 2008, с. 104]. Благодаря «погружению» слов в культуру, рассмотрение их в когнитивно-дискурсивном аспекте помогает глубже понять суть культурных ценностей, национальную специфику того или иного лингвосоциума. Отсюда концепт характеризуется культурной маркированностью. Слово является языковым маркером концепта, следовательно, имеющиеся языковые средства в их совокупности дают общее представление о содержании концепта в сознании носителей конкретного языка. Овладение иноязычной деятельностью протекает более успешно, если внимание обучающихся концентрируется на инокультурных концептах (общезыковых и лингвокультурных).

Таким образом, сравнивая и выделяя различные модели обучения иностранным языкам, мы прослеживаем их различия также на уровне целеполагания. По мнению Н.М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова (2008), любая педагогическая (методическая) модель отражает *целевую направленность*, соблюдение которой требует соответствующего педагогического инструментария. Цель обучения иностранным языкам, в свою очередь,

обуславливается совокупностью социальных, экономических и политических факторов, оказывающих влияние на сферу иноязычного образования, реализующей её разноаспектные проекции в практической деятельности. В практике обучения иностранному языку трансформацию цели обучения в её предметном аспекте в различных моделях, характеризующих предыдущие этапы развития методики обучения иностранным языкам, можно выразить следующей цепочкой: обучение языку как системе – обучение речи как процессу пользования системой языка – обучение речевой иноязычной деятельности – обучение общению на иностранном языке.

В современных условиях процесс обучения иностранным языкам должен быть направлен не только на овладение знаниями и формирование языковых навыков и речевых умений, способности общаться, но и на усиление влияния на личность обучающегося, способствуя повышению её интеллектуального, культурного потенциала и профессионального уровня. Особенность функционирования личности в современном информационном мире заключается в способности не только уметь получить и переработать большой объём информации, но и обладать навыками высокоорганизованного нелинейного мышления. Л. Ресник, известная американская исследовательница в области образования, характеризует такое мышление как целостное и альтернативное видение действительности, предполагающее умение предлагать многообразие возможных решений, выражать сомнение в истинности имеющихся данных посредством актуализации процессов суждения и интерпретации, самокоррекции мыслительных процессов при формировании и формулирования собственных мыслей и выведении обобщений [Resnick, 1987].

Проведенный анализ современной теории и текущей ситуации в высшем образовании показывает, что феномены глобализации, интернационализации и международной конкуренции настолько стремительно меняют мир, пространство, общество, что требуется глубокое понимание последствий этих трансформаций,

которое поможет охарактеризовать и выявить специфику и пути дальнейшего развития иноязычного образования для студентов бакалавриата естественнонаучных направлений подготовки.

Добавим к этому, что «становление постнеклассического образования (характеризующее современный этап) происходит на фоне смены образовательной парадигмы образовательных услуг на парадигму образовательного общества, основанного на идеях целостности, фундаментальности, эволюционности, самоорганизации и его направленности на человека [Алиева, Ивушкина, Лантратов, 2008]. Современная цивилизация, вступившая на принципиально новую ступень своего развития, в научной и публицистической литературе именуется как информационное, знаниевое, когнитивное, постиндустриальное общество. Вне зависимости от терминологии главной отличительной особенностью этого типа общества является генерация и циркуляция нескончаемого потока и бесконечного количества информации, в условиях которых существует современный человек, что требует от него новых навыков и умений обращения с собой, способности воспринимать, перерабатывать и усваивать новую информацию, строя собственную адекватную картину мира.

Е.В. Руденский, описывая педагогическую философию инновационной модели профессионального российского образования, отмечает специфику современного этапа модернизации образовательной системы в переходе от выполнения социально-ретрансляционной функции, основанной на передаче знаний, к социально-когнитивной функции, закладывающей основы формирования когнитивной компетентности личности [Руденский, 2011, с. 17].

По мнению учёных (С.К. Гураль, А.О. Кравцов, Н.А. Эмих и др.), исследующих специфику новой парадигмы высшего российского образования, современные модели должны учитывать более тесную связь с обществом и культурой. В частности, А.О. Кравцов указывает на то, что в рамках новой

парадигмы необходимо создавать условия, содействующие рефлексивному освоению субъектами образования мира культуры, способствуя их личностному и профессиональному становлению в образовательном процессе. Другим концептуальным условием отмечается отказ от знаниецентризма в образовательной деятельности и опора на идеи культуро-, природо- и социоориентированности образовательных условий [Кравцов, 2003].

В свете обозначенных тенденций, формирующих новые образовательные условия, роль владения иностранным языком не должна редуцироваться до функции выступать лишь средством коммуникации, требуется большая опора на «необходимость обращения к языку как к средству познания действительности» [Гураль, Богданова, 2007, с. 32], когда особое значение придается когнитивной (познавательной) функции языка.

На фоне расширения возможностей общения между культурами и их представителями в современной действительности меняются качественные характеристики общения, происходит изменение коммуникационного пространства за счет развития компьютерных и мобильных технологий, в котором дистанция между людьми девальвируется, а границы между культурами становятся все более зыбкими. Не случайно З. Бауман (2008) называет наше время «текущей современностью», подчеркивая главную особенность современного общества в постоянных переменах, охватывающих все стороны его жизни, осуществляющих переход к миру пластичному, свободному от барьеров для общения обществу.

В результате стремительного развития межкультурной коммуникации в научно-технической и образовательной сферах и в силу глобальных трансформаций, происходящих в мире с конца 90-х гг. XX в., назрела необходимость в подготовке специалиста с новым набором качеств и способностей, остро необходимых ему для рационального функционирования в поликультурном глобальном мире в XXI в. Сегодня востребована личность,

способная участвовать в общении на межкультурном уровне [Гальскова, Гез, 2004]. Поэтому в современных реалиях цель обучения иностранным языкам должна отвечать этому запросу общества и реализовываться в моделях обучения языкам, формируясь как способность осуществлять взаимодействие на иностранном языке с представителями иного лингвосоциума.

Несмотря на положительные результаты внедрения новых моделей в систему преподавания иностранных языков в высшей школе, практика обучения студентов бакалавриата и магистратуры показывает наличие целого ряда ограничений моделей в реализации современной комплексной цели обучения иностранным языкам, выстроенных на методологии традиционных подходов, прежде всего, в аспекте развития у обучающихся способности осуществлять продуктивную академическую и научно-исследовательскую деятельность на иностранном языке в условиях межкультурного общения. Это объясняется, с одной стороны, превалированием в процессуальном компоненте подлинно коммуникативных заданий и упражнений, приводящих к недооценке осознанности в осмыслении, оперировании языковым материалом и контролировании своей речемыслительной деятельности. С другой стороны, профессионализация содержания обучения придает обучению узкопрактический характер, приводя к обеднению и упрощению языковой составляющей. Опора на превалирование специфического профессионального контекста при моделировании общения хорошо развивает профессионально значимые компоненты компетенции обучающихся (тексто-центрированные), но при этом недооценивается социолингвистическая составляющая, поскольку репрезентируемый в таком контексте образ языка имеет мало общего с живым языком, на котором общаются представители изучаемого лингвосоциума. Межкультурный компонент не ярко выражен в текстах научного или технического содержания. Репрезентируемый на основе профессионального контекста язык не способствует отражению в сознании обучающихся языка в той

форме, на которой он реально существует в сознании носителей изучаемого языка и культуры.

В ряде случаев причиной неудовлетворительных результатов выступает, как отмечает Н.Н. Нечаев (2002), по-прежнему доминирующая направленность деятельности преподавателя иностранного языка над языковой стороной иноязычной деятельности, расширением «объема лингвистической памяти» обучаемых, но не над улучшением качества их «лингвистического» мышления».

В этой ситуации самой большой проблемой видится *недостаточность* ознакомления обучающихся естественнонаучных направлений с менталитетом представителей иноязычных культур, детерминирующим их речевое поведение, аутентичность языка и проявляющимся в речевой деятельности их носителя.

Проведенный анализ позволяет утверждать, несмотря на направленность современных моделей в общей массе на развитие у студентов умений иноязычного общения в соответствии с квалификационными установками по подготовке специалистов, владеющих иностранным языком, сложившаяся практика не удовлетворяет требованиям, предъявляемым в рамках новой культурно-образовательной парадигмы, имеющей направленность на интернационализацию образовательной среды и профессиональной деятельности. Новая ситуация требует от обучающихся владения иностранным языком как средством межкультурного общения в профессиональной сфере.

Обобщая подходы к моделированию процесса обучения иностранному языку, выделение групп моделей в иноязычном образовании основывается на следующих критериях:

- 1) *концептуальные основы* процесса обучения и теории языка;
- 2) *целевая установка*: обучение системе языка, обучение говорению, обучение общению на иностранном языке, обучение общению на межкультурном уровне;

- 3) *предметно-коммуникативный компонент содержания обучения*: обучение языку для общеобразовательных целей и социализации (English for General Purposes, Conversational English), профессионально-ориентированное обучение (ESP, TBL, CLIL);
- 4) *характер управления учебной деятельностью*: субъектно-объектный, субъектно-субъектный, смешанный;
- 5) *тип обучения*: авторитарно-догматический, объяснительно-иллюстративный, программированный, развивающий, проблемный;
- 6) *методы*, направленные на изучение, обучение, овладение содержанием;
- 7) *единица обучения*: слова, речевые структуры, ситуации общения, текст, дискурс;
- 8) *формы предъявления учебного материала*: в готовом виде, при активном исследовании и самостоятельном познании;
- 9) *типы заданий и упражнений*: имитативные, репродуктивные, продуктивные, условно-коммуникативные, реально-коммуникативные, проблемно-исследовательские;
- 10) *формы учебной деятельности*: воспроизведение, репродукция, продукция, осмысленное речедействие, свободная коммуникация;
- 11) *результат*: знания, навыки, умения, компетенции.

Проведенный анализ показал, что проанализированные в данной работе типы моделей (лингвистическая, коммуникативная, профессиональная, компетентностная) востребованы в современном иноязычном образовании в высшей школе. Однако современная система иноязычного образования нуждается в новой методологии, основанной на применении постулатов интегрированной парадигмы, согласно которой учебный процесс рассматривается как методическая система, в которой обучающийся и обучающий выступают субъектами предметной деятельности, межличностной и межкультурно-ориентированной иноязычной коммуникации.

Выявлено, что в современных условиях модернизации образовательной системы высшей школы и среды университета иноязычная подготовка нуждается в усилении комплекса когнитивной составляющей потенциала личности, связанного со способностью анализировать и оценивать иноязычную аутентичную информацию, суждения и мнения других людей, корректность своих вербальных и невербальных действий, а также межкультурной составляющей, связанной с развитием особого комплекса знаний, навыков и умений адекватного восприятия иноязычного партнера, смыслового понимания иноязычной аутентичной речи, акцентуации внимания обучающихся на социокультурных и национально специфических факторах коммуникации.

Далее предметом рассмотрения будет выступать специфика иноязычного образования на современном этапе, проявляющаяся в контексте межкультурного подхода, призванного дополнить и усилить коммуникативную и профессиональную составляющую иноязычной речевой деятельности.

1.2. Межкультурный подход как основа модели обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений

С учетом новых социокультурных реалий мировая педагогическая мысль разрабатывает соответствующую образовательную систему, изменяя содержание и методы обучения иностранным языкам.

В этом параграфе проведем анализ образовательного контекста сквозь призму межкультурного подхода и выявим факторы, влияющие на процесс формирования межкультурной составляющей языковой подготовки студентов бакалавриата естественнонаучных направлений, и условия, способствующие снятию ограничений традиционных коммуникативно- и профессионально-ориентированных моделей обучения иностранному языку в высшей школе.

Проектирование современных моделей обучения иностранным языкам должно учитывать тот факт, что современный мир быстро становится взаимосвязанным в силу явлений и процессов, которые неизбежно вызывают постоянное расширение международных связей. Интерактивность открытого мирового сообщества требует от современного человека способности жизнедеятельности в поликультурном глобализирующемся мире.

В условиях нарастания процессов глобализации мирового сообщества и интернационализации мировой образовательной системы модернизация образовательного контекста современного российского университета исследовательского типа, каковым является ТГУ, становится одним из решающих факторов его конкурентоспособности и развития идеального пространства подготовки профессионалов к жизнедеятельности в глобальной академической среде.

Интернационализация образовательного контекста становится условием востребованности межкультурно-ориентированного обучения иностранному языку студентов всех категорий, включая студентов бакалавриата естественнонаучных направлений подготовки.

Этому способствует растущая международная конкуренция российских национальных университетов на глобальном уровне. Необходимость углубления и расширения международных контактов проявляется как в научно-исследовательской, так и в образовательной деятельности университета. Включение России в единое мировое образовательное и экономическое пространство заставляет университеты как «основные учреждения экономики знаний» [Дорога к академическому совершенству, 2012, с. 2] бороться за высокие позиции в топ-листах ведущих мировых рейтингов.

Национальный исследовательский Томский государственный университет позиционирует себя в мировом образовательном пространстве как университет нового типа, активно включаясь в процессы реформирования своего

образовательного пространства, видов и форм деятельности. Начиная с 2013 г. активно предпринимаются усилия для повышения международной конкурентоспособности университета (Повышение конкурентоспособности (5-100)). Борьба ТГУ за продвижение университета в ведущих мировых рейтингах (британский рейтинг Таймс, QS World University Rankings) потребовала модернизации образовательной среды с целью её интеграции с мировым академическим сообществом. В мероприятиях Программы повышения конкурентоспособности ТГУ [Программа] для обеспечения такого развития намечены меры по совершенствованию образовательной среды университета. Одним из условий поступательного движения в этом направлении является её интернационализация и модернизация системы языковой подготовки студентов бакалавриата естественнонаучных направлений.

Как отмечает ректор ТГУ Э.В. Галажинский, «международный опыт дает студентам существенно больше возможностей для личностной и профессиональной самореализации». В новых условиях образовательной деятельности «современным студентам нужны компетенции не только в профессиональной сфере, но и межкультурные компетенции, которые позволят им воспринимать «локальные проблемы в глобальном контексте и оценивать влияние глобальных проблем на свою собственную личную и профессиональную жизнь» [Ректор, 2016]. Это способствует формированию в среде студенчества эффективных стратегий профессионального роста.

Интернационализация образовательной среды университета предполагает доминанту стратегий развития, направленных на расширение международного участия в исследовательских проектах и образовательных программах. Этот системный процесс охватывает все ступени и стороны образовательной деятельности вуза. Он не ограничивается только организацией студенческих и академических обменов и открытием новых международных программ на уровне бакалавриата, магистратуры и аспирантуры. Он предполагает встраивание

международного и межкультурного компонента в содержание образовательных программ и учебных курсов, а также и в их преподавание, что неразрывно связано с методикой обучения иностранным языкам и научно-методическим сопровождением по-новому построенного учебного процесса с его новым языковым содержанием, в котором должен присутствовать культурно-маркированный дискурс и активная деятельность по осмыслению межкультурных различий и усваиванию межкультурного опыта общения.

Х. де Вит и Б. Лиск полагают, что в интернационализированном образовательном процессе «вместо ситуативных, мелких, второстепенных элементов акцент переходит на широкие, комплексные, интегрированные трансформационные процессы» [Вит, Лиск, 2016, с. 18]. В условиях международной конкуренции университетов на глобальном уровне требуется разработка не только нового содержания обучения с учетом межкультурного компонента общения на иностранном языке, но и новых технологий обучения иностранному языку, направленных на создание благоприятных условий для быстрого и эффективного овладения студентами иностранными языками, в первую очередь, английским языком, поскольку он является языком международного общения и рабочим языком в современной интернационализированной образовательной среде университета.

В связи с тем, что в современных условиях университеты становятся «интеграторами образования, науки и инноваций» [Генисаретский, 1999], одним из требований к достижению высоких результатов в овладении студентами иноязычной межкультурной компетенцией, несомненно, является разработка такой методической системы, которая способна создать условия для развития иноязычной способности обучающихся и овладения ими иностранным языком как действенным (рабочим) средством межкультурной коммуникации в профессиональной сфере деятельности.

Из всех современных иностранных языков английский не случайно выбран в качестве целевого для создания международной образовательной среды университета, поскольку именно он в настоящее время является самым распространенным в мире, завоевавшим себе статус языка международного общения и языка «лингва франка».

С.К. Гураль и В.М. Смокотин (2014) отмечают, что среди более чем 6 000 языков мира, представляющих собой согласованную и связанную многоязычными говорящими языковую систему, именно английский язык возглавляет группу двенадцати «суперцентральных» языков [Гураль, Смокотин, 2014, с. 5]. Более того, учёные полагают, что по своему статусу английский язык в этой новой реальности можно отнести к группе «гиперцентральных языков», причём в эту группу входит только английский язык [Гураль, Смокотин, 2014, с. 6]. По данным известного британского лингвиста Д. Кристалла [Кристалл, 2001, с. 14], число людей в мире, говорящих на английском языке, превышает один миллиард. Значимость английского языка в настоящее время А.С. Кармин (2006) сравнивает с «новой латынью» и «азбукой образования».

Изменения социокультурной ситуации глобализирующегося мира обусловили переосмысление образовательной практики, которая должна быть направлена на реализацию задачи «максимального приближения искусственной среды (обучения) к естественной» [Богданова, Гураль, 2007, с. 34]. Как отмечают исследователи, именно иноязычное образование в этой ситуации может выступать в качестве системообразующего фактора образовательной системы, которая «на основе лингвопедагогической синергетики в реальной образовательной практике может стать адекватным ответом на вызовы глобализации» [Богданова, Гураль, 2007, с. 35].

Опыт университетов различных стран в моделировании своих образовательных сред подтверждает, что быстрое академическое развитие университета возможно, но для этого требуются колоссальные усилия по

сосредоточению ресурсов и координации целенаправленных действий. Как показывает опыт Китая, Кореи, Сингапура и других стран, выдающиеся результаты были достигнуты только теми университетами, которые ввели двуязычное образование для всех категорий студентов: на родном и английском языках [Дорога к академическому совершенству, 2012]. Было принято решение усилить языковую подготовку бакалавров и магистров, введя не только специальные курсы обучения английскому языку, но и преподавание предметных дисциплин на английском языке преподавателями данных университетов или приглашёнными зарубежными специалистами.

Как видно, наблюдается усложнение цели иноязычного образования не только при реализации языковых программ в университетах России, но и за рубежом. В связи с этим возникает необходимость расширения коммуникативного потенциала выпускника бакалавриата естественнонаучных направлений в контексте формирования его способности к межличностному речевому взаимодействию на иностранном языке с представителями иного лингвосоциума в сфере профессиональной деятельности. Перед языковым образованием и методикой обучения иностранному языку в высшей школе новые доминанты образования ориентируют целеполагание на развитие у обучающихся способности и качеств личности, необходимых для достижения взаимопонимания и эффективного общения с представителями изучаемой иноязычной культуры [Соболева, Обдалова, 2015].

В этой связи перед иноязычным образованием высшей школы остро стоит проблема разработки эффективной системы обучения иностранному языку на основе научно обоснованных подходов, методов и технологий обучения, что обуславливает необходимость обращения к методологии междисциплинарных подходов, интеграции новых подходов с продуктивными известными подходами. Этим обусловлена актуальность обращения к методологии межкультурного подхода к обучению иноязычному общению.

Межкультурный подход представляет собой современную парадигму иноязычного образования в высшей школе. Анализ научных источников и опыта практической деятельности преподавателей университетов на неязыковых факультетах вузов показывает, что при обучении иностранному языку в содержательном компоненте недостаточно представлена межкультурная составляющая коммуникации. Для эффективного общения с инокультурными и иноязычными партнёрами необходимо не только хорошее владение иностранным языком, но и знание этнокультурной специфики представителей этих сообществ, обусловленной их происхождением и принадлежностью к определённому лингвосоциуму. Осознание и учёт различий не только языковых систем, но и культур при таком взаимодействии способствует адекватному восприятию коммуникации в межкультурном контексте и адекватной интерпретации поведения представителей других культур.

В структуре культурно-ориентированного направления в методике преподавания иностранных языков можно выделить несколько подходов культурологических подходов, например лингвокультурологический (Р.П. Мильруд, О.Г. Оберемко), социокультурный (В.В. Сафонова, П.В. Сысоев), межкультурный (С.Г. Тер-Минасова, В.П. Фурманова и др.). Каждый из них раскрывает специфику межкультурного обучения, основываясь на своих принципах, целях, образовательных технологиях. В современных условиях обучения иностранному языку в диалог вступают не только языки, но и культуры. В настоящее время в трудах отечественных и зарубежных исследователей активно разрабатываются идеи обучения иностранному языку в рамках культууроориентированной парадигмы (М. Вугат, Н.И. Алмазова, Г.В. Елизарова, В.В. Сафонова, И.И. Халеева и др.), в основе которой лежит идея о «диалоге культур» (М.М. Бахтин), когда каждая сторона признает равенство другой культуры, проявляет к ней интерес, осознавая её уникальность, развивает и познает свою самобытность.

С.К. Гураль также обращает внимание на лингвистический аспект взаимодействия языка, мировоззрения и картины мира, конструируемой человеком как субъектом своей национальной культуры. Учёный отмечает тот факт, что «слово отражает не сам предмет реальности, а то его видение, которое навязано носителю языка имеющимся в его сознании представлением, понятием об этом предмете» [Гураль, 2008, с. 32]. Так как это представление культурно обусловлено, при формировании иноязычной коммуникативной компетенции необходимо расширить содержание обучения, направив его на ознакомление со спецификой коммуникации в этнокультурном контексте. Это вызывает необходимость придать процессу обучения иностранному языку студентов бакалавриата естественнонаучных направлений ярко выраженную межкультурную направленность.

Благодаря исследованию проблем межкультурной коммуникации в рамках межкультурного подхода становится возможным ввести в поле внимания обучающихся различные особенности межкультурной коммуникации не только за счет специальных курсов на родном языке в спектре гуманитарных дисциплин, но и в процессе обучения иностранному языку в рамках дисциплины «иностранный язык», для чего требуется пересмотреть и усилить традиционную коммуникативно-ориентированную модель обучения, выявить организационно-методические условия, способствующие реализации целевой установки проектируемой методической системы обучения.

Содержательный компонент такой системы обучения иностранному языку студентов естественнонаучных направлений в университете должен иметь доминанту на развитие личности, подготовленной к неизбежному столкновению с коммуникативными трудностями, вызванными межкультурным контекстом коммуникации, недостаточным знанием социокультурных особенностей своих оппонентов и лингвопрагматической специфики культурно-детерминированного дискурса, на основе которого строится взаимодействие в системе «человек–

человек», научиться преодолевать коммуникативные помехи и сбои, прибегая к эффективным стратегиям понимания аутентичного иноязычного высказывания.

Если обучающегося не подготовить к особенностям реального общения с носителями иной лингвокультуры, то это приведёт в лучшем случае к непониманию собеседника и возникновению конфликтных ситуаций. В худшем – к срыву коммуникации, снижению темпов сотрудничества и в конечном итоге к невозможности выполнить поставленную профессиональную задачу. Следовательно, обучение иностранному языку студентов бакалавриата естественнонаучных направлений в университете в современной образовательной среде должно быть направлено на моделирование в рамках учебного процесса условий межкультурной коммуникации. Оно должно реализовывать цель обучения иностранному языку как средству коммуникации с носителями изучаемого языка и культуры, что предполагает наполнение *содержательного и организационно-процессуального компонентов модели* обучения новыми акцентами, придающими учебному процессу ярко выраженную межкультурную направленность.

Обращение к новой научной парадигме в лингвистике и лингводидактике обусловлено рядом объективных обстоятельств, среди которых наиболее значимыми являются следующие. Современная геоэкономическая и геокультурная ситуации вынуждают человека уметь сосуществовать в общем жизненном пространстве. Важную роль в этом играет язык, выступающий единственно возможным инструментом, с помощью которого и становится реальностью эффективно взаимодействовать с представителями разных лингвосоциумов. Отсюда очевидна переориентация лингводидактических и методических исследований по проблеме межкультурной коммуникации на проблемы формирования у обучающихся способности эффективно участвовать в такого рода общении.

Выявление специфики *межкультурной коммуникации* в контексте профессионально ориентированного обучения студентов бакалавриата естественнонаучных направлений будет способствовать определению лингвофилософских оснований когнитивно-дискурсивной системы обучения иноязычному общению в межкультурном контексте.

Концептуализация основных понятий межкультурной коммуникации, анализ факторов, влияющих на успешность межкультурного взаимодействия позволят спроектировать модель системы, настроенной на достижение образовательных целей, связанных с указанной способностью.

В данной работе термин *«межкультурная коммуникация»* несёт в себе огромную смысловую нагрузку при её экстраполяции на любую сферу человеческой деятельности. А.С. Садохин, проанализировав основные теории межкультурной коммуникации, приходит к выводу, что межкультурная коммуникация – «это социально обусловленный процесс обмена информацией различного характера и содержания, передаваемый при помощи различных средств и имеющий своей целью достижение взаимопонимания» [Садохин, 2004, с. 79], где язык выступает базовым кодом её передачи. Вслед за М.М. Бахтиным [1998, с. 361] и Д.Б. Гудковым [2003, с. 10] будем интерпретировать межкультурную коммуникацию как «взаимодействие говорящих сознаний», поскольку оно вовлекает в общение языковые личности. Другой важной характеристикой является принадлежность партнёров по общению в условиях межкультурной коммуникации к разным культурам. Об этом пишет О.А. Леонтович, отмечая, что межкультурная коммуникация есть «непосредственный или опосредованный обмен информацией между представителями разных культур» [Леонтович, 2007, с. 351].

Существуют также такие понятия, как *«межкультурная (кросс-культурная, межэтническая) коммуникация»* (или *«межкультурная интеракция»*), введенные в научный оборот Г. Трейгер и Э. Холл в работе «Культура и коммуникация.

Модель анализа» (1954). Способность участвовать в межкультурной коммуникации определяется как идеальная цель, к которой должен стремиться человек в своем желании как можно лучше адаптироваться к миру людей, принадлежащих к разным культурам и национальностям.

С тех пор исследователи далеко продвинулись в теоретической разработке этого феномена, в частности, определили её наиболее характерные черты. Так, установлено, что свойство «межкультурности» коммуникация приобретает, если партнёры по общению принадлежат к разным культурам, по-разному детерминирующим мировидение носителей разных культур.

Содержательная составляющая разрабатываемой в рамках данного исследования когнитивно-дискурсивной методической системы обучения, имеющей межкультурную направленность, опирается на таксономию К. Кнаппа (2003), предложившего современную модель способности реализовывать межкультурную коммуникацию. Выделяются следующие компоненты этой способности:

- знание моделей и коммуникативных действий и их интерпретации как в своей собственной, так и в изучаемой культуре, а также в языке;
- общие знания об отношениях между культурой и коммуникацией, включая зависимость образа мыслей и поведения от специфических для данной культуры особенностей мышления, а также различий между культурами, которые определяются этими особенностями;
- набор стратегий для стабилизации взаимодействия, т.е. для решения возникающих в процессе коммуникации трений и проблем.

Основным достоинством данного подхода является выделение двух взаимосвязанных сторон межкультурно-ориентированной речевой деятельности личности – способностей осознавать родную и понимать чужую культуру. Однако модель К. Кнаппа в основном ориентирована на поведенческий аспект при общении с представителями другой культуры и не подразумевает общения как

обмена культурными смыслами, в ходе которого происходит понимание и познание иной культуры.

Согласно точке зрения И.И. Халеевой, межкультурная коммуникация представляет собой процесс общения в вербальном и невербальном формате между коммуникантами, являющимися носителями не только разных культур, но и разных языков [Халеева, 1999, с. 5–14].

По сути, межкультурная коммуникация – это всегда межличностное общение в специальном контексте, когда оба участника обнаруживают культурное отличие друг от друга [Садохин, 2004]. Согласно утвердившейся точке зрения, межкультурная коммуникация, в отличие от обычной коммуникации, характеризуется принадлежностью коммуникантов к разным культурам. Культурные различия в моделях общения и поведения, ценностях и убеждениях вызывают вероятность ошибок в восприятии того или иного сообщения и в понимании партнера по общению, что называется коммуникативными неудачами. Они связаны как с фактором личности (мировоззрение, ценности и т.п.), культурой, к которой принадлежит собеседник (образ восприятия мира, модели коммуникации др.), так и с языком общения.

Основной канал межкультурной коммуникации – вербальный язык, а общаться на чужом языке гораздо сложнее, чем на родном. Языковой код является важнейшей составляющей культуры и во многом формирует мироведение – «картину мира» (менталитет народа), присущую ему эмоционально-окрашенную систему миропонимания. Языковая картина мира, создаваемая с помощью языка, представляет собой словесный тезаурус – семантические связи слов, понятия, которые отражают культурные различия. Если участник коммуникации не знает иностранного языка или недостаточно хорошо владеет им, этот канал коммуникации (вербальный) становится серьёзной помехой, препятствием к общению. Для успешного извлечения смысла аутентичного иноязычного сообщения необходимо не только знание языка, но и

знание экстралингвистических факторов – мира национальной культуры, т.е. культурного контекста. Учёными давно установлено, что иностранный язык должен изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этом языке. Однако сегодня владение иностранным языком как средством межкультурной коммуникации необходимо для успешной профессиональной деятельности специалистам в области естественнонаучного знания, поскольку они вовлечены в глобальную коммуникацию по выработке нового научного знания и технологических новаций.

Таким образом, различия, обусловленные культурой, приводят к особой разновидности коммуникации, называемой *межкультурной*, при которой коммуниканты из разных культур используют специальные языковые и социокультурные знания и дискурсивные стратегии. Термин *межкультурная иноязычная коммуникация* в исследуемой парадигме интерпретируется как сложный феномен, относящийся к случаям, когда коммуникантами выступают индивиды, принадлежащие к разным лингвосоциумам и говорящие на одном языке, не являющемся родным для одного или для обоих партнёров. Компетентность в общении такого типа охватывает более широкий спектр навыков, умений, способностей и личностных качеств, необходимых для преодоления неизбежно возникающих барьеров в коммуникации, чем *кросс-культурная коммуникация*, имеющая место между носителями одной культуры, характеризующаяся межличностным уровнем общения, или *межкультурная коммуникация*, реализуемая между представителями разных культур, но на родном языке.

На сложную взаимосвязь различных факторов процесса общения в межкультурном контексте обращает внимание Е.Ф. Тарасов (2004), отмечая, что проблемы межкультурной коммуникации напрямую связаны с феноменом языкового сознания. В аспекте обучения межкультурной коммуникации важно осознавать, что языковое сознание носителя языка детерминировано образом

родной национальной культуры и проявляет себя в своеобразном видении мира, названном в лингвистике «картиной мира». Это понятие, впервые введенное Л. Витгенштейном (1994) в философском осмыслении, представляет собой совокупность знаний о мире, полученных человеком в процессе его жизнедеятельности и укоренённых в его сознании в определенном виде. В широком смысле картина (образ) мира – «это национальное сознание, которое соответствует определенным культурным реальностям окружающей действительности» [Попова, 2003, с. 33]. Своеобразие картин мира представителей разных культур проявляется в языке как в вербальном коде, его языковых средствах, участвующих в номинировании явлений действительности, так и в специфике культурно обусловленного коммуникативного поведения партнеров по общению как представителей национальных социокультурных сообществ. Об этом в своих трудах писал ещё Вильгельм фон Гумбольдт, подчёркивая, что «разные языки – это отнюдь не различные обозначения одной и той же вещи, а различные видения её» [Гумбольдт, 1985, с. 349].

Особенно важно это учитывать при моделировании межкультурно-направленной методической системы обучения, в которой целевой установкой является формирование межкультурной составляющей профессиональной компетентности будущих ученых в естественнонаучных областях. Е.Ф. Тарасов (1998) напрямую связывает проблемы межкультурного общения с разностью языковых сознаний коммуникантов, которая является основной причиной коммуникативных сбоев. Учёный высказывает мнение, что межкультурная коммуникация – «это случай функционирования сознания в аномальных («патологических») условиях, когда отсутствует оптимальная общность сознаний коммуникантов» [Тарасов, 1998:30]. Разрабатываемая методическая система должна предложить способы преодоления таких «патологических» условий коммуникации и формы вовлечения обучающихся в межкультурный контекст,

акцентирующие их внимание на разностях и общностях языков и культур, этнокультурной специфике инофона (И.И. Халеева) и его речевого поведения.

Одним из первых учёных, обратившихся к проблеме взаимоотношения языка и культуры, был Вильгельм фон Гумбольдт, связавший воедино мышление, язык и культуру. Он утверждал, что язык – это своеобразный «промежуточный мир, находящийся между народом и окружающим его объективным миром» [Гумбольдт, 1984, с. 314], детерминирующий восприятие действительности и всю деятельность человека. Основные положения теории В. фон Гумбольдта об этой взаимосвязи можно выразить следующим образом: а) материальная и духовная культуры воплощаются в языке; б) всякая культура национальна, её характер выражен в языке посредством особого видения мира, вследствие чего языку присуща специфическая для каждого народа внутренняя форма; в) внутренняя форма языка – это выражение «народного духа», его культуры.

Идеи Гумбольдта нашли продолжение в современных воззрениях на язык, культуру и межкультурную коммуникацию. Американские лингвисты, культурологи и этнологи Э. Сепир и Б. Уорф (1993), изучая индейские языки США и Мексики, выдвинули предположение о функциональном взаимодействии языка, процесса познания и культуры, проявляющемся в том, что восприятие человеком окружающей действительности происходит в основном посредством речевой деятельности. Идея параллельности мыслительной и языковой деятельности, выраженная Э. Сепиром следующими словами: «Язык же есть то, как думают» [Сепир, 1993, с. 193], имеет основополагающее значение для понимания природы языка и построения методической системы обучения, направленной на формирование у студентов межкультурно-ориентированной иноязычной компетенции. По мнению американских ученых, чьи идеи определяются как неогумбольдианство, каждый язык построен по определенной модели, и вследствие этого он по-своему структурирует (членит) окружающую действительность. Язык является доминантой для человека, поскольку он

навязывает определённый способ видения и осознания мира всем говорящим на этом языке людям и представляет мир средствами конкретного национального языка как отдельный образ этого мира: «Миры, в которых живут различные общества, – это разные миры <...>. Мы видим, слышим и вообще воспринимаем окружающий мир именно так, а не иначе, ... благодаря тому, что наш выбор при его интерпретации предопределяется языковыми привычками нашего общества» [Сепир, 1993, с. 261].

Большинство современных исследователей, занимающихся проблемами межкультурной коммуникации, придерживаются мнения о том, что язык обладает способностью детерминировать представления о мире и отражать национально-специфические черты языкового сознания представителей определённой языковой общности, что, несомненно, отражается на процессе межкультурной коммуникации. Это направление в настоящее время разрабатывается обширной группой отечественных учёных (Т.Н. Астафурова, Д.Б. Гудков А.А. Залевская, Ю.Н. Караулов, В.В. Красных, Л.В. Куликова, О.А. Леонтович, А.А. Леонтьев, И.Ю. Марковина, И.А. Стернин, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, С.Г. Тер-Минасова, Н.В. Уфимцева и др.). Учёные пытаются исследовать содержание сознания, на которое опирается носитель той или иной культуры, когда он формулирует свою мысль, чтобы передать её другому [Уфимцева, 2006].

Учёные подчёркивают, что любой акт такого взаимодействия опосредуется *факторами*, которые либо способствуют, либо препятствуют достижению цели коммуникации. На успешность достижения этой цели влияет принадлежность субъектов коммуникации к одному или разным лингвосоциумам. Если у носителей одной культуры есть общая когнитивная база и «нормы коммуникативного ожидания более или менее однородны, то у представителей разных культур они принципиально различны» [Гришаева, Цурикова, 2008, с. 68].

Таким образом, многомерность ментального пространства личности формируется в процессе взаимодействия с окружающим миром через освоение

культуры. Человек усваивает ценностно-смысловые характеристики культуры своей страны (нации) и как представитель данной этнической общности интериоризирует элементы и характеристики культуры своей этнической общности. Следовательно, в межкультурном контексте коммуникации обучающийся может предстать, с одной стороны, как носитель культуры своего лингвосоциума, с другой – как носитель культуры этнической общности, отличной от той, с которой он себя сопоставляет.

Межкультурный подход применительно к обучению иностранному языку студентов бакалавриата естественнонаучных направлений, таким образом, предъявляет новые требования к моделированию и проектированию образовательной и учебной деятельности в рамках предмета «иностранное языки». Адекватное заявленной в модели цели обучения наполнение учебного процесса будет способствовать формированию таких организационно-методических условий, которые развивают иноязычные коммуникативные компетенции в контексте межкультурного взаимодействия, представленные особой группой знаний, навыков и умений практического применения иностранного языка при реализации иноязычного общения в межкультурном контексте. Поскольку в основе межкультурной иноязычной коммуникации находится процесс взаимодействия личностей, являющихся представителями различных культур, их этно- и лингвокультурное своеобразие репрезентируется в *вербальных и экстралингвистических аспектах коммуникации* средствами чужого вербального кода. Способность эффективно взаимодействовать с коллегами, влиять на их отношения коррелирует с умениями, навыками и знаниями обучающихся осознавать, понимать и интерпретировать проявление этой специфики в процессе коммуникации, справедливо считается важнейшим качеством личности специалиста и квалифицирует уровень его профессиональной компетентности.

Представляется целесообразным отметить, что успешность взаимодействия человека с окружающими людьми в любой сфере общения основывается, прежде

всего, на его способности правильно понять информацию, заложенную в исходном иноязычном сообщении. Эта задача усложняется многократно, когда язык общения – чужой, в силу причин, обусловленных спецификой феномена межкультурная коммуникация, рассмотренной выше.

Таким образом, люди, говорящие на разных языках, воспринимают и видят мир по-своему, и это проявляется ярче всего в условиях *межкультурной иноязычной коммуникации*. С учетом идеи разработчиков теории межкультурной коммуникации, особенно в части тесного взаимовлияния языка, мировоззрения и коммуникативного поведения людей, построение процесса обучения иностранному языку с межкультурной ориентацией должно быть направлено на раскрытие особенностей проявления национальной специфики в речевой и коммуникативной деятельности, что ведет к усилению внимания при проектировании методической системы обучения к насыщению учебного контента лингвистическими, социокультурными, этносоциокультурными, прагматическими фактами и феноменами, а процессуального компонента – способами вовлечения обучающихся в активную деятельность по изучению особенностей коммуникативного поведения носителей родной и инофонной культур и овладению опытом межкультурной коммуникации.

Такой качественный переход в иноязычном образовании при обучении студентов бакалавриата естественнонаучных направлений возможен, только если содержание обучения иностранному языку будет ориентировано на формирование знаний, навыков и стратегий использования языка с учётом указанных выше факторов, опосредующих межкультурный контекст коммуникации. Из обычной учебной дисциплины в программе обучения в соответствии с направлением подготовки иностранный язык должен стать инструментом познания инокультурного мира и языком-посредником в общении с представителями других стран и культур. «Свое-чужое» в контексте

межкультурного взаимодействия должны «согласовываться друг с другом» [Тарева, 2014, с.101].

В этих условиях, как подчеркивает В.П. Фурманова, организация процесса преподавания иностранных языков должна учитывать весь комплекс не только собственно языковых, коммуникативных, но и этно- и социокультурных аспектов «семантического пространства межкультурной коммуникации» [Фурманова, 2002, с. 110]. Адекватное наполнение учебного процесса будет способствовать созданию таких условий для формирования необходимого комплекса знаний, навыков и умений с целью реализации общения с представителями иных лингвосоциумов.

Овладение способностью эффективно взаимодействовать с личностью, являющейся представителем иного лингвосоциума, на иностранном языке представляется сверхсложной задачей. Действительно, нельзя не согласиться с мнением Л.И. Гришаевой и Л.В. Цуриковой, которые провели тщательный анализ *факторов успешности* взаимодействия человека в «чужой» для него культурой среде и условий эффективности общения с носителями этой лингвокультуры, установив, что успешная интеракция возможна лишь при условии, что не-носитель языка адекватно воспринимает и использует в своей коммуникативной деятельности «адекватные для этой культуры стратегии межличностного взаимодействия» [Гришаева, Цурикова, 2008, с. 67]. Важно отметить, что это предполагает «знание особенностей бытования культуры во всех её проявлениях, включая и способы организации разного рода интеракций» [Гришаева, Цурикова, 2008, с. 67].

Поскольку спецификой межкультурной коммуникации является то, что она реализуется всегда на *межличностном уровне*, её субъекты – это индивиды «с разной личностной и принципиально различной коллективной идентичностью», которые в процессе взаимодействия реализуют коммуникативную задачу, используя для этого разные средства [Гришаева, Цурикова, 2008, с. 67],

необходимо учесть это при моделировании методической системы обучения. Обучение иностранному языку при этом должно происходить через тесный контакт языковых и концептуальных систем. По этой причине О.Г. Оберемко акцентирует внимание на необходимости реализации «диалогических механизмов межкультурной коммуникации» [Оберемко, 2014, с. 101], выступающей важным компонентом профессиональной компетентности студентов естественнонаучных направлений в современной образовательной среде.

В научно-методической литературе существует несколько *определений межкультурного подхода*. Г.А. Масликова рассматривает его «как совокупность приемов, направленных на коммуникативно-ориентированное соизучение иностранного языка и культуры с опорой на родную культуру учащихся с целью обеспечения полноценной коммуникации» [Масликова, 1998, с. 18]. Г.В. Елизарова делает акцент на том, «как вычлененные в ходе кросс- культурных и социокультурных исследований поведенческие особенности носителей различных культур влияют на взаимодействие индивидов как носителей этих культур» [Елизарова, 2001, с. 198]. О.И. Буркова понимает под межкультурным подходом «целостное и всестороннее приобщение специалиста к основам духовно-нравственного опыта, традициям и ценностям народов своей страны и других стран для осуществления культурной преемственности социальной жизни, эффективного общения и достижения взаимопонимания» [Буркова, 2001, с. 20].

Из приведенных выше определений следует, что особая роль при межкультурном подходе к обучению иностранному языку уделяется *познанию* иной культуры, особенностей мировоззрения носителей языка. Представляется, что данные дефиниции дополняют друг друга: в первом случае внимание акцентируется на языковой составляющей коммуникации, а во втором первоочередным представляется влияние поведенческих особенностей представителей различных культур на процесс ведения межкультурного диалога. Подобное соизучение лингвистического и психолого-поведенческого аспектов

окажет положительное влияние на формирование у будущих бакалавров естественнонаучных направлений основ инокультурного общения. При этом культура чужой страны должна находиться в постоянном взаимодействии с родной культурой. Изучая реалии иноязычной лингвокультуры, обучающиеся не только приобретают знания в области иностранного языка, но и глубже осознают особенности собственного языка и культуры, присваивают не только языковую, но и концептуальную картину мира [Тарева, 2014].

Анализ работ, в которых авторы моделируют методическую систему с целенаправленным соизучением языка и культур, показывает, что эта область раскрывает новые перспективы для современного языкового образования. По словам С.Г. Тер-Минасовой, «каждый урок иностранного языка – это перекресток культур и практика межкультурной коммуникации» [Тер-Минасова, 2006, с. 24]. Новой методологической базой обучения в таком понимании является философия межкультурного образования, предполагающая сознательное и целенаправленное *развитие культуры межличностного взаимодействия*. Как правильно заметила Н.А. Кафталова, «межкультурный подход представляет собой более широкое методическое направление» (по отношению к лингвострановедческому, лингвокультуроведческому, лингвокультурологическому, социокультурному), как общая парадигма обучения иностранному языку на современном этапе [Кафталова, 2009, с. 81]. Основанием для этого утверждения является предлагаемая главная идея этого подхода – «подготовка обучаемых к эффективному осуществлению межкультурной коммуникации в процессе изучения языка» [Филиппова, 2002, с. 12].

Межкультурный подход акцентирует тот факт, что взаимодействие участников межкультурного диалога не должно строиться исключительно по правилам общения, принятым в изучаемой культуре. Оно строится по правилам межкультурной коммуникации, которая отличается от общения в конкретных культурах и имеет свои собственные цели и особенности [Елизарова, 2005, с. 219].

Иными словами, межкультурно-направленное обучение иностранному языку предполагает организацию учебного процесса, построенного на овладении обучающимися основами взаимодействия с субъектами-представителями различных культур, «опосредованное языком и направленное на накопление знаний о культуре страны изучаемого языка и выработку стратегии действий, которая способствует пониманию собственной и чужой культуры на основе их сравнения» [Пахмутова, 2003, с. 56].

В свою очередь, именно межкультурный подход основывается на изучении того, как выявленные в ходе кросс-культурного и социокультурного анализа поведенческие особенности носителей различных культур влияют на взаимодействие представителей разных культур [Елизарова, 2001; Фурманова, 1994; Тер-Минасова, 2008].

С.Г. Тер-Минасова обращает особое внимание на наличие разного рода «барьеров» и «конфликтов», сопровождающих общение в межкультурном контексте. Она выделяет два типа ошибок – языковые и культурные, порождаемые неподготовленностью обучаемых к межкультурному взаимодействию, придавая большую значимость ошибкам культурного типа.

Языковые ошибки, связанные с недостаточным владением языковой системой изучаемого иностранного языка (системой лексики, грамматики, фонетики), на профилактику которых чаще всего направлена обучающая деятельность в коммуникативно-ориентированных моделях для студентов неязыковых специальностей, явны, очевидны и «гораздо более извинительны» [Тер-Минасова, 2006, с. 24], чем культурные. Тогда как *культурные ошибки*, вызванные принадлежностью партнеров по коммуникации к разным культурам и языковым сообществам, сравниваются с преградой, подобной стеклу, создающей невидимый барьер, ощутить который можно только при непосредственном контакте [Тер-Минасова, 2006]. Поэтому культурные ошибки, с одной стороны, неявны, если человек не выходит за рамки собственной культуры, которая

формирует его картину мирозидения как единственно правильную. С другой стороны, ошибки такого рода приводят к серьезным негативным последствиям, созданию неблагоприятного впечатления или разрушению контакта.

Естественно заключить, что коммуниканты-представители разных культур должны учитывать свой и иноязычный «нормативный кодекс» как регулятор понимания друг друга в ситуации межкультурного общения. Следовательно, при овладении иностранным языком как средством межкультурного общения необходимо изучать также *прагматический* аспект овладения им, что предполагает всестороннее рассмотрение проблемы развития у обучающихся способности осознавать «инаковость» партнёра по коммуникации и успешно справляться с коммуникативными помехами и неудачами, возникающими в процессе общения с носителями изучаемого языка.

Здесь представляется уместным отметить, что большое количество ошибок, допущенных студентами-информантами в ходе выполнения заданий опытно-экспериментальной части исследования, следует отнести к числу прагматических ошибок. В частности, большое количество допущенных ошибок были связаны с искажением смысла фразы при аудитивном восприятии аутентичного иноязычного диалогического высказывания (п.п. 4.3.). Это свидетельствует о неблагоприятной ситуации с развитием у обучающихся тех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, которые связаны с межкультурным контекстом иноязычной коммуникации.

Как отмечает Л.В. Куликова, распространение общей теории прагмалингвистики на процессы межкультурного взаимодействия охватывает такие понятия, «как речевые акты, контекст, процесс интерпретации, коммуникативные жанры, коммуникативные стили, прагматические принципы и максимы, темы, речевые конвенции, регистры коммуникации и т.д.» [Куликова, 2010, с. 60], которые должны стать предметом изучения с учётом их

специфической реализации в семантическом пространстве межкультурного диалога.

Прагматическая направленность овладения иностранным языком акцентирует внимание на двух ракурсах языкового употребления – *дискурсном* и *ситуативном*. Такой диапазон изучения языка представляет собой комплексное и сложное восприятие иноязычной реальности обучающимся, в нем можно выделить такие основные элементы, как пространственно-временная локализация адресата речевого сообщения и метаязыковые компоненты, которые, согласно А. Вежбицкой [Вежбицкая, 1978, с. 421], указывают на тему высказывания, соотносят речевые средства с коммуникативной ситуацией, проясняют интенции говорящего и т.д. В реализации данных аспектов коммуникации участвует комплекс языковых и внеязыковых средств [Арутюнова, 1996; Гаспаров, 1996].

Лингвопрагматическая организация обучения иноязычному общению с межкультурной направленностью предполагает овладение обучающимися не только языковыми навыками и речевыми *умениями* в их совокупности с культурно-специфическими *знаниями*, но и *стратегиями* коммуникативной и речемыслительной деятельности в контексте межкультурного взаимодействия с аутентичным иноязычным дискурсом. Функционально-прагматический компонент обеспечивает овладение иноязычными коммуникативно-речевыми умениями, прагматическими элементами общения, обусловленными культурно-специфическими характеристиками коммуникантов и коммуникативными стратегиями [Масалова, 2014, с. 70].

Соответственно, *прагматическая осведомлённость* обеспечивает обучаемых умениями определять адекватность языковых и речевых средств для выражения значения и смысла в соответствии с коммуникативными намерениями. Отечественные и зарубежные методисты в настоящее время подчеркивают важность такого компонента межкультурной направленности в иноязычном образовании. Р.П. Мильруд отмечает, что благодаря этому у обучающихся

вырабатывается способность понимать и передавать коммуникативное содержание адекватно ситуации общения, а она зависит от того, «насколько обучающиеся владеют коммуникативной стратегией высказывания» [Мильруд, Максимова, 2000, с. 14]. Другими словами, процесс обучения с межкультурной направленностью должен способствовать развитию у студентов способности понимать, анализировать структуру сообщения, выявлять социокультурные факторы, влияющие на процесс коммуникации.

Цель такого общения, как подчеркивает М.Г. Евдокимова, – «самостоятельное создание нового знания, продуцирование общего смысла» [Евдокимова, 2010, с. 109]. Однако одного этого знания недостаточно, чтобы избежать многообразных проблем, неизбежно возникающих у человека при погружении в иноязычную и инокультурную среду. Необходимо также научиться осознанно выбирать и применять способы вербального взаимодействия с партнерами по коммуникации, наиболее приемлемые для данного лингвосоциума и конкретной коммуникативной ситуации. Только при таких условиях человек будет способен реализовывать межкультурное взаимодействие посредством иностранного языка, добиваясь успешности в достижении взаимопонимания с партнером. Отсутствие же релевантных знаний, навыков и умения коммуникативно адекватно применять полученные знания является основным фактором риска для успешности общения в условиях межкультурного диалога [Гришаева, Цурикова, 2008]. Значимым в этой связи представляется утверждение Г.В. Елизаровой (2001) о том, что межкультурный компонент иноязычного образования модифицирует содержание обучения иностранным языкам, добавляя к параметрам иноязычной коммуникативной компетенции *межкультурное измерение* [Елизарова, 2001, с. 26]. Таким образом, важным представляется включение в межкультурное измерение процесса обучения иностранному языку студентов бакалавриата естественнонаучных направлений при его моделировании работу с допущенными ими прагматическими ошибками, порождаемыми

незнанием правил коммуникации в различных ситуациях общения, правил употребления слов в естественной речи носителей изучаемой языковой коммуникации.

Коммуникативные неудачи в контексте межкультурной иноязычной коммуникации также могут быть обусловлены неправильным восприятием экстралингвистических факторов общения или несовершенством механизмов восприятия, осмысления и понимания иноязычного дискурса со стороны инофона. Другой важный факт, влияющий на процессы овладения способностью эффективно участвовать в межкультурной коммуникации и обучения её специфике, заключается в том, что различия между языками и их носителями на культурном и лингвопрагматическом уровнях настолько разнообразны, что, как отмечает С.Г. Тер-Минасова, в настоящее время пока не существует «ни грамматик, ни словарей» [Тер-Минасова, 2006, с. 24], в которых бы были собраны, обобщены в своды правил и представлены в готовом виде все специфические особенности хотя бы одного языка в совокупности указанных аспектов иноязычной коммуникативной деятельности. Следовательно, придание межкультурной направленности процессу обучения будет во многом зависеть от условий, проектируемой методической системы обучения, в которую должны быть привнесены релевантный предмет, контекст, способы и приёмы обучения.

Под *межкультурным контекстом*, являющимся объектом моделирования в рамках построения когнитивно-дискурсивной методической системы обучения студентов бакалавриата естественнонаучных направлений, понимается проектирование в рамках учебного процесса таких условий, когда обучающиеся имеют возможность в своем собственном эмпирическом опыте ощутить и осознать межкультурные различия и трудности коммуникации с иноязычным и инокультурным партнёром, что, по мнению И.И. Халеевой, предполагает проявление человеческих взаимоотношений, «в которых культурная системность познается в моменты выхода за пределы границ системы» [Халеевой, 1999, с. 6].

Признается, что получение такого опыта возможно лишь, когда человек выходит за рамки своей культуры, как бы освобождаясь от «скорлупы», сдерживающей, определяющей и суживающей его собственное видение мира, и рассматривает окружающий мир глазами человека, принадлежащего другой лингвокультуре. Действительно, как подчеркивает С.Г. Тер-Минасова, «смысл слова становится полным и ясным», только когда возникает противопоставление: «родной, свой–чужой, чуждый, принятый в иных странах» [Тер-Минасова, 2006, с. 19].

В связи с этим «чрезвычайно сложной проблемой для теории и практики обучения иностранному языку становится вычленение в методических целях неких единиц когнитивного уровня» [Халеева, 1989, с. 67], отражающих «фоновые знания» иносоциума. При организации процесса обучения необходимо уделять особое внимание построению «в когнитивной системе обучаемого знаний, которые соотносились бы со знанием о мире представителя иной социокультурной общности» [Халеева, 1989, с. 162].

Проведенный анализ современных источников по проблеме межкультурно-ориентированного общения позволил включить в комплекс компонентов, направленных на придание процессу обучения межкультурной направленности, следующие:

- знание коммуникативно-прагматических норм иноязычного общения, которые проявляются в живой коммуникации носителей языка;
- знание культурных норм поведения, охватывающих общее для коммуникантов одной культуры понимание адекватного поведения в той или иной ситуации общения;
- знание правил отбора языковых средств при построении речевых высказываний в различных типовых ситуациях общения;
- навыки и умения понимать и адекватно интерпретировать для себя коммуникативную ситуацию с участием инофона в определенном ситуативном контексте;

- умение добиваться успеха в преодолении трудностей и достижении взаимопонимания.

Межкультурная направленность процесса обучения иноязычной профессиональной коммуникации будет состоять в приобщении студентов к концептуальной системе, картине мироздания носителей другой культуры, ценностным ориентирам носителей изучаемого языка, иному социокультурному контексту взаимодействия. Представляется, что межкультурно-ориентированная методическая система обучения должна включать особый комплекс заданий и упражнений, способствующих выработке у обучающихся эффективных стратегий понимания иноязычных аутентичных высказываний на уровне инференции [Соболева, 2013, с. 184].

При обучении иностранному языку с межкультурной направленностью необходимо учитывать так называемые скрытые трудности, обусловленные неповторимостью и национально-детерминированной специфичностью лексико-фразеологической сочетаемости каждого слова в рамках конкретного языка [Тер-Минасова, 2008]. Такая неординарность лексическо-семантического поля становится очевидной при сопоставлении языков в условиях межкультурно-ориентированного обучения. Поэтому организационно-методические условия должны также проектироваться с учетом акцентуации внимания обучающихся на естественных речевых выражениях, характерных для определенного функционального стиля, вида коммуникации и сферы применения.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод о том, что концепция обучения студентов бакалавриата естественнонаучных направлений иноязычной межкультурной коммуникации, реализующей межкультурную направленность, должна опираться на совокупность базовых теоретических основ межкультурной коммуникации, а также учет факторов, влияющих на успешность протекания процессов иноязычной речевой деятельности обучающихся в проектируемых организационно-методических условиях.

1.3. Системный и технологический подходы к организации процесса обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений

В современном образовании становится очевидным тот факт, что проектирование методической системы обучения во многом зависит от внешних и внутренних факторов, оказывающих влияние на рассматриваемый объект. Элементами внешней среды по отношению к системе обучения иностранным языкам в университете выступают социальный заказ общества, система высшего образования, современная лингвистическая, психолого-педагогическая и методическая наука, а также уровень развития современной техники и технологии. Внутренние факторы, формирующиеся в рамках локальной образовательной среды, в том числе лингводидактической среды в условиях иноязычного образования, оказывают непосредственное воздействие на функционирование системы и качество реализации обучения студентов иностранному языку в высшей школе. Представляется, что группа внутренних факторов, определяющаяся содержанием концепции, на которую опирается проектируемая система и ее направленность, оказывает существенное воздействие на успешность обучения и достижение целевых установок реализуемой системы.

В данном параграфе будет рассмотрена специфика методической системы обучения с заявленной образовательной целью с позиций системного и технологического подходов.

Важную концептуальную основу при разработке когнитивно-дискурсивной методической системы обучения студентов естественнонаучных направлений в новых образовательных условиях составляет *системный подход*. Основным методологическим принципом педагогического моделирования современной системы обучения иностранному языку принято считать *принцип системности*, который отражает понимание системы как комплекса взаимосвязанных

компонентов, образующих некую целостность и свойственную ей взаимосвязь и взаимозависимость составляющих ее компонентов.

В настоящее время методисты убеждаются в том, что нет единого подхода к обучению иностранному языку, который бы был способен решить все стоящие перед методикой проблемы. Сложность и комплексность новых целей и задач, направленных на обучение студентов высшей школы иноязычной межкультурной коммуникации сегодня таковы, что решить их можно, только прибегая к интеграции и комплексному рассмотрению релевантных подходов к обучению, направленных на развитие как личностного, так и коммуникативного потенциала обучающихся, получая при этом новое качество, присущее целостной системе. Интегрирование различных подходов в современных моделях обучения иностранному языку происходит на основе системного подхода.

Его ключевое положение констатирует необходимость всестороннего подхода к явлениям, раскрываемым наукой (Л. Берталанфи, В.П. Беспалько, А.А. Богданов). Данный подход как направление философии и методологии науки обеспечивает комплексное изучение проблемы и позволяет рассмотреть модель обучения иностранному языку как методическую систему. Реализация принципа системности проявляется в единстве педагогической теории, эксперимента и практики. Моделирование объекта при этом позволяет раскрыть связи всех уровней и компонентов системы.

Можно выделить ведущие подходы к формированию понятия система: а) понимание системы как совокупности множества элементов и взаимоотношений между ними; б) целостность и качественные признаки конкретной системы.

Педагогическая система включает структурные звенья (цели, содержание, формы, методы и средства обучения и контроля, деятельность преподавателя и деятельность студента, образовательную среду), предполагая их определенную взаимосвязь и взаимозависимость (Б.С. Гершунский, В.А. Сластенин, И.Л. Бим, А.Н. Щукин и др.). При моделировании изменение хотя бы в одном структурном

компоненте неизбежно приводит к системному эффекту – изменению в лучшую или худшую сторону функционирования всей системы и ее качества.

Понятие «*когнитивно-дискурсивная методическая система обучения*» определяется как целостная модель деятельности преподавателя и деятельности студента, представляющая собой совокупность условий реализации методической идеи. Она понимается как иерархическая структура, отражающая различные компоненты процесса обучения, включая цели, содержание, методы и формы, средства и планируемые результаты обучения. Эффективность обучения во многом определяется проектированием методической системы.

Под *когнитивно-дискурсивной системой* обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений в данной работе понимается *целостная образовательная система, связанная с выбором доминирующего способа овладения средствами иноязычной деятельности, направленного на формирование личности обучающегося как субъекта межкультурной коммуникации, успешность которой подкрепляется формирующейся способностью понимать иноязычного коммуниканта, истинный смысл иноязычного высказывания, адекватно интерпретировать социокультурные реалии в иноязычном контексте и передавать коммуникативное содержание адекватно ситуации общения, опираясь на комплекс проявленных в дискурсе вербальных и экстралингвистических особенностей инокультурной реальности.*

Рассмотрим взаимосвязь компонентов когнитивно-дискурсивной методической системы обучения иноязычной межкультурной коммуникации с учетом влияния на нее внешних и внутренних факторов образовательной среды. Представленная схема (рис.2) описывает механизм запуска и функционирования разрабатываемой методической системы обучения, направленной на формирование у обучающихся иноязычной межкультурной компетенции.

Вычленение отдельных элементов системы позволяет увидеть структурную целостность и иерархическую зависимость между отдельными компонентами и способами организации этих связей.

При описании когнитивно-дискурсивной методической системы обучения студентов бакалавриата естественнонаучных направлений, подразумевается, что в её основе лежит теоретическая *концепция* обучающей и учебной деятельности

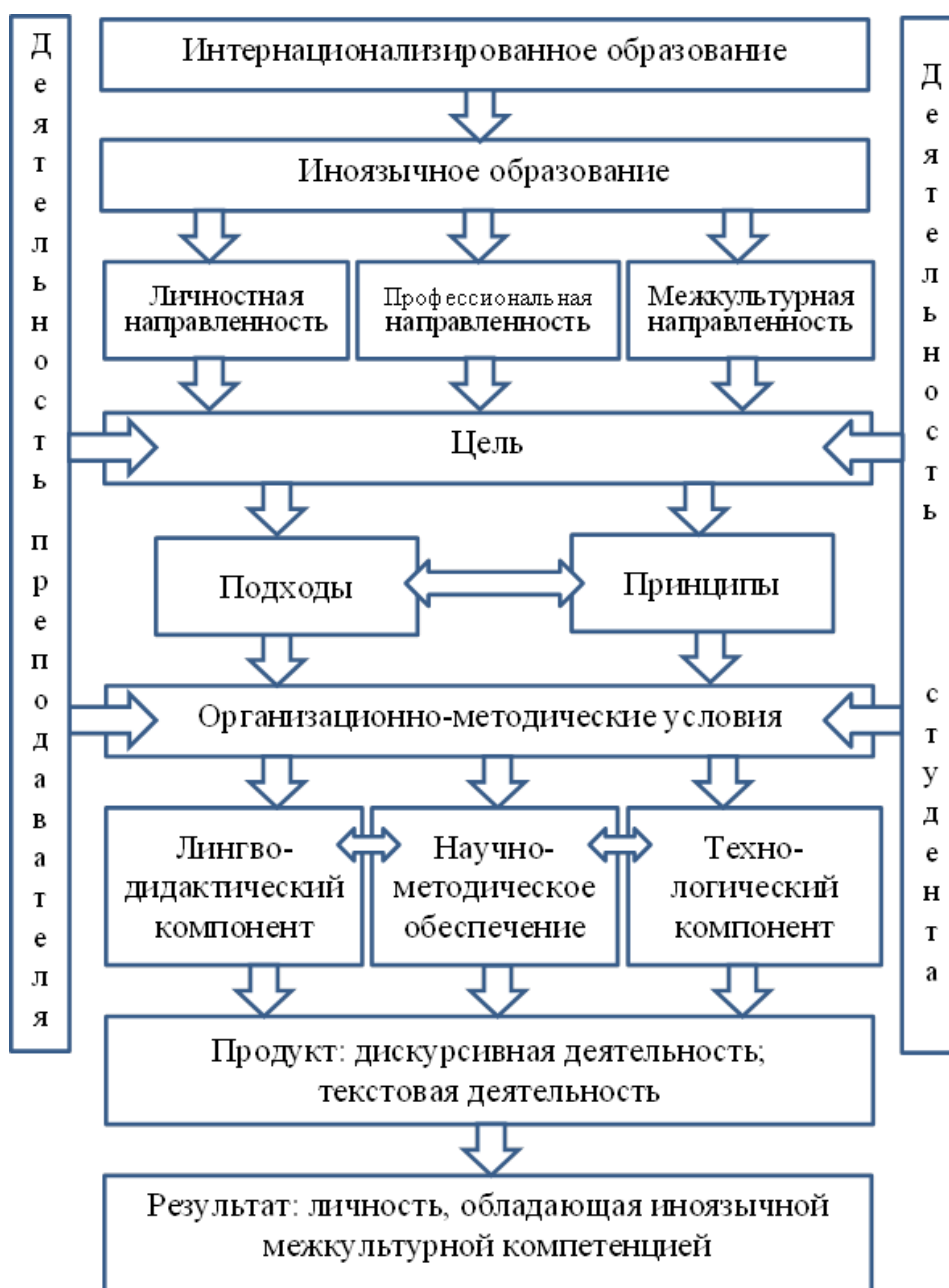


Рисунок 2 – Механизм запуска и функционирования когнитивно-дискурсивной системы обучения

(система концептуальных подходов, в числе которых значится когнитивно-дискурсивный подход), с которой соотносятся такие *подсистемы*, как: внешние *требования* (факторы) или социальный заказ (новые образовательные стандарты, интернационализация образования в высшей школе, уровень развития науки и техники в обществе и др.); *цель* обучения – развитие личности обучающегося и его компетенций и компетентности (иностранная межкультурная компетенция); *лингводидактический компонент*, определяющий дидактическое обеспечение процесса обучения, заключающееся в принципах отбора учебного материала и его единиц, разработке специальной методики, направленной на достижение поставленных целей; *технологический компонент*, предполагающий выбор определенных способов взаимодействия преподавателя и обучающихся, и оценочно-результативный компонент, содержащий формулировку результата образовательной деятельности.

Отметим, что, в первую очередь, создаваемая методическая система актуализируется потребностями общества в образовании определенного типа, создающего благоприятные условия для формирования личности конкурентоспособного специалиста. В качестве механизма реализации создаваемой методической системы использована целенаправленная активная, взаимосвязанная и взаимообусловленная деятельность участников образовательного процесса, основанная на активном взаимодействии, побудителями которой выступают потребности, стимулы, мотивы и интересы.

Предпосылками к разработке когнитивно-дискурсивной методической системы обучения студентов бакалавриата выступили современные требования модернизации образовательной среды университета, связанные с *интернационализацией образования*, современные требования федерального образовательного стандарта по направлению подготовки студентов естественнонаучного профиля и новые требования к качеству иностранного образования. Новый социальный заказ задает новые рамки образовательной

деятельности, придавая ей личностную, профессиональную и межкультурную *направленность*. Поскольку современному обществу нужен специалист, способный решать профессиональные задачи в поликультурном глобальном обществе, новой целью обучения иностранному языку в высшей школе становится не просто принятое ранее усвоение иностранного языка и владение определенными способами и приемами оперирования иноязычной информацией в рамках изученных в курсе обучения иностранному языку тем, а новый целостный образовательный результат, представляющий комплексную интегративную иноязычную компетенцию как способность и готовность реализовывать иноязычную коммуникацию с партнером по профессиональной деятельности, принадлежащим к другому лингвосоциуму.

Новая направленность требует построения методической системы обучения на научно обоснованной методологии, отражающей релевантные *подходы и принципы* к определению целей обучения, отбору и структурированию содержания иноязычного обучения, выбору форм, методов и средств обучения для достижения планируемых результатов.

Системообразующим ядром является *целевой компонент*, обуславливающий процесс совместной деятельности преподавателя и студента, результатом которого является овладение иностранным языком как средством межкультурной коммуникации, познания родной и иноязычной культур и средством социализации личности в современном поликультурном профессиональном пространстве.

Организация учебного процесса проявляется в степени реализации всех компонентов системы, включая ее организационно-процессуальный блок. Он определяется совокупностью трех групп *организационно-методических условий*, имеющих значение для разработки методической модели в рамках данного исследования и представляющих внутренние факторы успешности проектируемой методической системы. *Лингводидактические основы* обучения

выступают в качестве совокупности факторов предметной среды и организационно-дидактических условий, способствующих реализации поставленной цели обучения и содержательного компонента предлагаемой системы. *Научно-методическое обеспечение* отражает уровень и содержание научного, программного и учебно-методического сопровождения обучающей деятельности. Оно включает комплект средств для поддержания высокого теоретического и практического уровня образовательной деятельности и обеспечения эффективности процесса обучения, направленного на достижение заданных целей и задач. *Технологический компонент* находит отражение в научно-методическом обеспечении при выборе способов управления учебной и обучающей деятельностью, форм и средств контроля достигаемых результатов и оценивания их успешности, а также в содержании применяемых образовательных технологий, служащих способами реализации поставленных целей и задач обучения.

С учетом приведенных выше рассуждений системный подход позволяет, системный подход позволяет исследовать каждый компонент проектируемой системы, совокупность структурных связей между ее элементами, их взаимосвязь и взаимозависимость, иерархичность, определить функции элементов системы и механизмы их функционирования. Благодаря предложенной взаимосвязанной совокупности компонентов разрабатываемой когнитивно-дискурсивной методической системы процесс обучения приводит к новым качественным *результатам*, проявляющимся в овладении обучающимися иностранным языком через *дискурсивную и текстовую деятельности*, опосредованные аутентичным иноязычным дискурсом.

Интеграция *когнитивной и дискурсивной парадигм* в иноязычном образовании играет решающую роль в реализации межкультурной и личностной направленности образовательной деятельности при обучении студентов бакалавриата естественнонаучных направлений иноязычной межкультурной

коммуникации. Интегрированный *когнитивно-дискурсивный подход* к обучению иностранному языку, предложенный в рамках разрабатываемой методической системы, способствует системному рассмотрению природы и сущности языка и выстраиванию учебного процесса, в котором обучающиеся раскрывают для себя феномен языка во всей необходимой полноте, глубине и его социокультурной детерминации и формирует обучающегося как субъекта деятельности и межкультурной коммуникации.

Главными *характеристиками* представленной когнитивно-дискурсивной методической системы обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений являются:

1. Функциональность – способность реализации системы в процессе обучения под влиянием поставленной цели. Функцией данной образовательной системы является овладение иноязычной профессиональной межкультурной компетенцией как способностью и готовностью обучающихся вступать во взаимодействие с представителями иных лингвосоциумов в сфере учебно-профессиональной деятельности.

2. Сложность – свойство системы, заключающееся в объединении множества компонентов (подсистем) в единое целое, которые в образовательном процессе вступают в определенные взаимоотношения друг с другом и с внешней средой как целостные образования, находящиеся в определенной соподчиненности.

3. Открытость – характеристика системы, проявляющаяся в ее способности постоянно развиваться под взаимодействием внешней среды и включать в свою структуру новые компоненты, отражающие достижения в развитии методики обучения иностранному языкам и смежных с ней наук.

4. Интеграция аспектов иноязычного образования в высшей школе на уровне целей, содержания и организационно-методического обеспечения создает

надежный теоретический и технологический фундамент для реализации поставленной цели обучения.

5. Учет как внутренних условий реализуемой деятельности (субъекты образовательного процесса; закономерности овладения иноязычной деятельностью и др.), так и внешних факторов (глобальных сред, образовательной среды университета), оказывающих влияние на компоненты системы.

5. Выдвижение цели обучения, созвучной идее модернизации российской системы образования, достижение которой решается актуализацией методической проблемы – повышения качества подготовки специалистов данного направления в рамках учебной дисциплины «иностранный язык».

6. Технологичность – характеристика процесса обучения, направленного на достижение планируемого результата. *Признаками технологичности* образовательного процесса являются детальное описание целей обучения; поэтапное описание (проектирование) способов достижения заданных результатов-целей; системное применение психолого-педагогических и технических средств представления, восприятия, переработки учебной и социокультурной информации; системное использование обратной связи с целью корректировки и оценки эффективности образовательного процесса; оптимальность затрачиваемых ресурсов и усилий; обоснование использования в учебном процессе эффективных образовательных технологий.

Технологизация сферы иноязычного образования становится неотъемлемой частью современной действительности и фактором развития общества благодаря также беспрецедентному уровню развития информационных технологий в XXI веке, названным веком технологий. Основной смысл технологизации выражается в том, чтобы создать оптимальные условия для протекания учебного процесса за счет выстраивания определенной последовательности действий, обеспечивающих его целенаправленный ход, стремясь при этом к достижению «максимальной

последовательности, рациональности и простоте выполнения операций» [Лаврентьев, Лаврентьева, 2002, с. 103).

Технологический подход открывает новые возможности для концептуального и проектировочного решения проблемы повышения качества и результативности современной методики преподавания иностранных языков в высшей школе. Как отмечает академик А.М. Новиков (2009), технологический подход вносит «принципиальную новизну» в предметную деятельность преподавателя или разработчика образовательных (педагогических) систем, заключающуюся в создании условий для более детальной, нежели при традиционном планировании, проработке системы или учебного процесса, а также в чёткой структуризации процесса взаимодействия субъектов учебного (образовательного в более широком смысле) процесса и в обеспечении достижения поставленных целей. Рассмотрим, что делает этот подход востребованным в контексте иноязычного образования и проектирования системы эффективного обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов высшей школы.

Технологический подход, зародившийся в 50–70-е гг. XX в., привлек внимание педагогов идеей о возможности управления педагогическим процессом. Пройдя определенную эволюцию, понятие *«педагогическая технология»* вошло в терминологическую систему педагогики, явившись результатом коллективного накопления теоретических знаний и практического опыта отечественных и зарубежных психологов, педагогов, дидактов и методистов в течение нескольких десятилетий.

Как известно, слово и понятие «технология» пришли в педагогику из промышленного производства, где они обозначали процесс изготовления продукции наиболее эффективным и экономичным образом, а в дальнейшем получили новое осмысление благодаря развитию информатики и появлению информационно-коммуникационных технологий.

Содержание понятия «технология» в педагогической деятельности со временем менялось. Можно выделить несколько значимых периодов в его становлении. В период с 1940-х до середины 1950-х гг. XX в. использовался термин «технология в образовании», означавший применение аудиовизуальных средств в учебном процессе; второй период (1960-е гг.) был связан с применением программированного обучения, которое составляло суть «технологии образования»; третий период (1970-е гг.) ознаменован появлением термина «педагогическая технология», который стал обозначать заранее спроектированный учебный процесс, гарантирующий достижение четко поставленных целей; четвёртый период (с начала 1980-х гг.) связан с появлением компьютерных и информационных технологий и внедрением их в обучение. Современный период связан с разработкой методологических оснований технологизации процесса обучения с использованием дидактического потенциала всего комплекса социальных и компьютерных технологий.

В 1960-х гг. термин “educational technology” появляется с начала в США, затем в Англии и Японии. Как показали исследования Т.С. Назаровой и Е.С. Полат (1998), М.А. Викулиной (2010), термин «педагогическая технология» возник вновь уже в современном его значении в 20-е гг. XX в. Его появление во многом было вызвано научно-техническим прогрессом, приведшим к разработке новых технических средств и их интенсивному внедрению в учебный процесс, что подтверждает тесную связь понятия «технология» с техникой. Определение этого понятия постоянно уточняется и постепенно формулируется более широко, приобретая черты системности в организации учебного процесса с учетом как человеческих, так и технических ресурсов с целью оптимизации форм образования.

В настоящее время с точки зрения содержательного наполнения понятия образовательной и педагогической технологии остаются близкими. С одной стороны, понятие «образовательная технология», трактуемое как технология в

сфере образования, представляется несколько шире, чем понятие «педагогическая технология» – технология в сфере педагогики, поскольку образование включает, кроме педагогических, многие другие аспекты: социальные, социально-политические, управленческие, культурологические, психолого-педагогические, экономические и др. С другой стороны, педагогика учитывает влияние на человека всех внешних воздействий естественной и социальной среды, изучая систему педагогических явлений и явлений действительности, которые обуславливают развитие человека в процессе целенаправленной деятельности общества. Поэтому понятие «технология», определяемое словом «педагогическая», претендует на ту же меру общности, что и понятие образовательной технологии.

Однако, по нашему мнению, термин «педагогический» в словосочетании подчеркивает большую ориентацию на воспитательные аспекты организуемой деятельности. Мы согласны с мнением В.И. Сластенина (2002), что педагогические технологии являются одним из видов человековедческих (социальных) технологий. Они базируются на фундаменте теорий дидактики, социальной психологии, психологии управления и других и представляют собой организационно-методические инструменты учебного процесса, направленного на развитие личности в целом. Яркими примерами могут служить технология саморазвития М. Монтессори, гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили, технология развивающего обучения Эльконина-Давыдова, технология «Интеллект-карт» Т. Бьюзен и др. Представляется, что педагогические технологии, как показал проведенный анализ литературы, в большей степени связаны с этапами становления личности, соотносимыми с периодами детства и школьного развития, и с большим акцентом в работе с внутренним миром обучающихся для становления их индивидуальности. Тогда как определение «образовательный», в нашем понимании, акцентирует внимание на большей концентрации усилий на гармоничном сочетании внутренних и внешних условий

с целью развития обучающегося в процессе усвоения и овладения им определенного содержания обучения.

Слово «технология» в словосочетании также несет семантическую нагрузку, передающую значимость создания оптимальных условий для эффективности деятельности и достижения поставленной цели обучения или воспитания. В отличие от методики обучения технологии предполагают более четко и конкретно поставленные цели и выверенный комплекс средств для их планомерного достижения, более четко заданные временные рамки, опору на тщательно и глубоко разработанную теорию и высокий уровень системного проектирования. Другое важное отличие заключается в том, что понятие «методика» выражает процедуру использования комплекса методов и приемов обучения и воспитания безотносительно к деятелю, их осуществляющему, тогда как образовательная технология предполагает включение в процесс личности преподавателя [Сластенин, 2002, с. 495]. Вместе с тем методика может быть доработана до уровня технологии. Например, имеется определенная методика оценки знаний, тестирование ЕГЭ. Поскольку она отвечает объективности, надежности и валидности, то ее можно отнести к образовательным технологиям.

Как отмечает Н.Д. Гальскова (2009), проблема различения понятий «технология» и «методика» до сих пор остается обсуждаемой в научной среде. Одни ученые придерживаются мнения, что технология является лишь формой реализации методики. Другие придерживаются позиции, что понятие технологии шире, чем методики. Третьи отличают «технологический» способ обучения от традиционного по ведущему средству обучения, когда учителю (преподавателю) предписывается главным образом управляющая функция, а обучающая возлагается на технологические средства. С нашей точки зрения, для информационно-коммуникационных технологий характерен именно такой баланс ролей, когда обучение осуществляется техническим средством, преподаватель выполняет функцию управления средством обучения, а также функции

стимулирования и координации деятельности учащихся. В контексте рассмотрения данной проблемы приведем позицию, высказанную В.Г. Загвязинским. Он внес в качестве различительного критерия *инструментальность*, понимаемую как «проработанность и алгоритмизация конкретных действий, начиная с постановки целей, определенность этапов, шагов, операций, ведущих к цели» [Загвязинский 2008, с. 96]. Опираясь на эту точку зрения, можно констатировать, что в технологии инструментальность имеет более высокую степень выраженности, чем в методике, а методика обладает большей вариативной базой для реализации продвигаемой системы обучения и теоретических положений, лежащих в ее основе.

Следовательно, *технология обучения* – это важный прикладной аспект деятельности преподавателя-предметника, использующего технологии образования для реализации общей теоретической модели и перестроения учебно-воспитательного процесса с целью получения запланированных результатов [Лаврентьев, Лаврентьева, Неудахина, 2004, с. 99].

Сказанное выше позволяет утверждать, что в определенном смысле понятия образовательной и педагогической технологий можно рассматривать как синонимы. Однако, учитывая возрастающую интеграцию российской и мировой систем образования, требования унификации терминологии, новые условия и цели реализации учебного процесса в высшей школе, а также направленность данного исследования, следует отдать предпочтение термину «*образовательная технология*». Представляется, что взаимосвязь этих понятий в современных образовательных условиях такова, что *образовательная технология может рассматриваться как стратегия обучения, задающая целостность и методологическую направленность педагогической технологии*, а педагогическая технология может выступать тактикой реализации задач учебного процесса, в которой образовательная технология находит свою конкретизацию.

На развитие образовательных технологий в их современном понимании повлияли идеи и опыт отечественных и зарубежных ученых в области педагогики и дидактики (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Т.А. Дмитриенко, М.В. Кларин, А.М. Новиков, Е.С. Полат, Н.Ф. Талызина и др.). Проведенный анализ теории и практики развития зарубежной и отечественной методических школ позволяет утверждать, что на протяжении многих лет создавались предпосылки для развития идей об *управлении* учебным процессом, привнесении в него приёмов оптимизации учебной и педагогической деятельности путем анализа факторов, повышающих их эффективность, применения новых подходов и методов обучения, а также посредством оценки применяемых средств и приемов обучения.

Важно отметить, что образовательные технологии лежат в основе проектирования организационных и методических условий, обеспечивающих целенаправленность, управляемость учебного процесса и его эффективность. Место технологий в современной образовательной среде представлено на рисунке 1.



Рисунок 1 – Место технологий обучения в условиях образовательной среды

Поскольку образовательная технология рассматривается как стратегия обучения, задающая целостность и методологическую направленность реализации задач учебного процесса, технологизация процесса обучения иностранному языку в высшей школе включает комплекс мер на уровне разработки теоретико-методологических основ учебного процесса, учета психолого-педагогических закономерностей и принципов, а также лингводидактических особенностей образовательной среды.

Востребованность технологического подхода в образовательной деятельности обусловлена социально-экономическими факторами развития общества и реалиями современного когнитивного общества. Следует отметить, что современное образование сохраняет приверженность традиции, придавая значимость передаче от поколения к поколению достижений науки и накопленных знаний об окружающем мире.

Однако современное когнитивное общество требует готовности и способности решать нестандартные проблемы, создавать новое знание, творить в условиях неопределённости. Поэтому новая система образования стремится найти способ решения задачи, связанной с формированием интеллектуального потенциала страны для перехода к экономике знаний [Ефимов, Лаптева, Дадашева, 2012]. Выход видится, как показало обширное ДЕЛФИ-исследование, в том, что образование в высшей школе должно опираться на *пакет технологий и средств*, которые ориентированы на собственную поисковую, исследовательскую и познавательную активность обучающихся [Ефимов, Лаптева, Дадашева, 2012, с. 38]. Спецификой технологий, имеющих такую направленность обучения, является их деятельностный характер, что получило в документе терминологическое выражение «технология деятельностного образования». Суть состоит в обеспечении воспроизводства деятельности, а не только в трансляции знаний.

Этот пакет технологий назван в документе «активной зоной ближайшего развития высшей школы», включающий: 1) гибкие, интенсивные модульно

выстроенные образовательные программы, обеспечивающие образовательную мобильность; 2) активные и интерактивные технологии (анализ кейсов, разработка проектов, обучение с помощью тренажеров, имитационные игры); 3) технологии образования через включение в исследования и разработки; 4) технологии навигации и тьюторского сопровождения обучающихся; 5) образовательные ресурсы с дистанционным доступом через Интернет; 6) образовательные среды, способствующие личностному и профессиональному росту.

Представляется значимым, что выпускники современных университетов должны быть готовыми к тому, чтобы стать активными участниками глобальной научно-исследовательской лаборатории по производству новых идей и инновационных продуктов в коллаборации с представителями других культур. Для этого необходимо развивать не только профессиональные компетенции, знания в различных областях, но и личностный потенциал субъектов образовательного процесса, чтобы не превратиться в то, что на языке высоких технологий называется *hi-hume*, то есть человек, идущий в ногу со временем, умеющий пользоваться технологиями *hi-tech*, но которым можно легко манипулировать [Мелик-Гайказян, 2009]. Необходимо также повысить когнитивно-коммуникативный потенциал выпускников высшей школы с тем, чтобы они могли эффективно решать профессиональные задачи в условиях глобального поликультурного профессионального сообщества.

Таким образом, проведенный анализ показал, что современные образовательные технологии направлены на универсализацию подходов к обучению, ориентированы на обучающихся и призваны раскрыть их собственные способности, творчество, а также эффективно развивать знания и умения; они регламентируют процесс выбора системы методов, организационных форм и средств обучения с учетом индивидуальных особенностей личности, целей обучения и его управления.

Исходя из приведенных выше особенностей образовательных технологий, можно сделать вывод, что *образовательная технология – это продуманная во всех деталях модель совместной учебной и педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса, в котором деятельность обучающихся направлена на достижение определенной цели и созданы благоприятные условия для субъектов образовательного процесса.*

Очевидно, что технологический подход к разработке системы обучения иностранному языку в высшей школе подразумевает комплекс мер, реализуемый как на уровне разработки теоретико-методологических основ методической системы, учета психолого-педагогических закономерностей и принципов образовательной деятельности, так при выявлении и реализации оптимальных организационно-методических условий образовательной деятельности в рамках предмета «иностранный язык», составляющих организационно-процессуальный компонент разрабатываемой системы.

Анализ методологических основ технологического подхода позволяет выявить способы повышения успешности методической системы обучения за счет особой организации лингводидактической среды, а также привлечения в учебный процесс образовательных технологий, способствующих актуализации востребованного комплекса компетенций и их составляющих.

Процесс совершенствования технологий обучения или разработки новых затрагивает их структурные компоненты. Чаще всего, более кардинально варьируются *процессуальные аспекты обучения*, а содержание изменяется лишь по структуре, дозировке и логике. Способ, метод и средства обучения определяют *специфику* технологии, которая также находит отражение в ее названии, например, технология программированного обучения или игровая технология. Установлено, что специфика учебного содержания отражается на уровне конкретных технологий, разрабатываемых под определенный педагогический замысел, в основе которого лежит методология и философская позиция автора.

Этапами разработки технологии в рамках данного исследования являются:

- уточнение факторов, определяющих специфику обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата;
- описание процессов и механизмов развития межкультурно-коммуникативной и когнитивно-дискурсивной деятельности обучающихся при обучении иностранному языку с заявленной целью;
- выделение совокупности совместно значимых коммуникативных, межкультурных, когнитивных и дискурсивных аспектов иноязычной деятельности, определяющих способность и готовность обучающихся к иноязычной профессиональной межкультурной коммуникации;
- разработка способов контроля успешности деятельности обучающихся в предложенных условиях.

Следует заметить, что, какой бы совершенной ни была технология, она не может заменить живого, эмоционального человеческого общения. Любая образовательная технология, её разработка и применение требуют высочайшей творческой активности преподавателя и обучающегося. Сложность применения образовательных технологий на практике объясняется тем, что при внедрении необходимо строго соблюдать всю систему принципов проектирования и её соответствие целям и задачам учебного процесса.

Создание эффективной методической системы приводит нас к необходимости опоры в образовательной деятельности на *принцип технологизации*, постулирующий важность целесообразного выстраивания образовательного процесса на основе четкого определения планируемых промежуточных, рубежных и итоговых результатов и использования методов, способов и приемов обучения, обеспечивающих максимальную эффективность, полезность и рациональность совместной деятельности преподавателя и обучающегося.

Таким образом, технологический подход в обучении иностранным языкам, свидетельствующий о появлении нового «технологического» направления исследований в педагогике, направленного на повышение эффективности обучения с заданной целью и активизации личности в учебном процессе, представляет одно из направлений современной педагогической науки. Его применение позволяет с большей определенностью планировать и достигать конкретные результаты обучения и управлять педагогическими процессами, анализировать и систематизировать на научной основе имеющийся практический опыт, комплексно решать образовательные задачи, обеспечивать благоприятные условия для развития личности, уменьшать эффект влияния неблагоприятных факторов на обучающихся, оптимально использовать имеющиеся в распоряжении ресурсы, выбирать наиболее эффективные приёмы и способы обучения, строить новые модели для решения возникающих образовательных проблем.

Проведенный анализ научно-теоретической литературы позволил сделать вывод о том, что образовательная технология характеризуется системностью и охватывает все элементы педагогической системы от постановки целей до проектирования всего дидактического процесса и проверки его эффективности. Эффективность дидактического процесса в значительной мере определяется адекватным выбором и профессиональной реализацией конкретных технологий обучения (посредством определенных организационных форм и методов обучения).

ВЫВОДЫ по первой главе

Выполненный в данной главе теоретический анализ позволяет сделать следующие выводы:

1. Сущность современных моделей процесса обучения иностранным языкам в высшей школе заключается в акцентуации учебного процесса на личности обучающегося как субъекте иноязычной деятельности, реализующейся в профессиональном и межкультурном контекстах. Личность обучающегося становится активным соучастником образовательного процесса, а процесс освоения содержания обучения приобретает активный, деятельностный технологизированный характер.

2. Языковая подготовка студентов бакалавриата естественнонаучных направлений в современных условиях проектируется как методическая система на основе обновленного содержания иноязычного образования в высшей школе, проявляющегося в целевой установке на формирование у студентов профессиональной компетентности, основывающейся на их способности и готовности эффективно овладевать иноязычной профессиональной межкультурной компетенцией. Действие системы можно представить на методологическом, теоретическом и практическом уровнях.

3. Развитие методологических основ проектируемой методической системы связано с разработкой межкультурно-коммуникативных, профессионально- и когнитивно-направленных аспектов иноязычной речевой деятельности обучающихся, максимально приближающих процесс языковой подготовки к реальным условиям коммуникации с использованием иностранного языка как средства общения в глобальной межкультурно-обогащённой среде.

4. Единой теоретической платформой, отражающей целостность объекта моделирования и дидактического изучения, является современная концепция межкультурно-коммуникативной теории иноязычного образования, базирующаяся на методологии, реализующей личностно- и коммуникативно-

ориентированную направленность и отражающей современную этнолингвосоциокультурную детерминацию процесса человеческой коммуникации.

5. Технологический подход в максимальной степени связан с этапом реализации учебного процесса и во многом определяет эффективность системы обучения. Реализация технологического подхода зависит от деятельности преподавателя, опосредующей отношение к обучающемуся, средствам, методам и формам обучения. Эти особенности закладываются на уровне проектирования системы обучения и охватывают ее концептуальную основу, содержательную и процессуальную части.

6. Межкультурно-ориентированное обучение охватывает целый ряд дополнительных важных аспектов, в частности лингводидактические (обучение лексике с охватом таких аспектов, как её аутентичность и идеоматичность), прагматические (как адекватно понять и проявить себя в конкретной коммуникативной ситуации), когнитивно-дискурсивные (определение этнопринадлежности говорящего и специфики его речевого поведения, специфики типа дискурса и особенностей его проявления в тексте), межкультурно-коммуникативные (как эффективно реализовать иноязычное общение с представителем иного лингвосоциума).

Таким образом, системный, технологический и межкультурный подходы, рассмотренные в данной главе, составляют базовые теоретические основы когнитивно-дискурсивной методической системы обучения иноязычной межкультурной коммуникации. Они позволяют применить при разработке концепции обучения студентов бакалавриата естественнонаучных направлений иностранному языку, положенной в основу когнитивно-дискурсивной методической системы, постулаты данных подходов и выделить общедидактические, общеметодические принципы, определяющие теоретико-методологический компонент предлагаемой методической системы.

ГЛАВА 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОГНИТИВНО- ДИСКУРСИВНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ

В данной главе анализируются возможности когнитивно-дискурсивной системы обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений в реализации современной цели иноязычного образования, выявляются содержание и структура целевой компетенции, сущность лингводидактической среды как компонента методической системы, описывается дидактический потенциал образовательных технологий, являющихся способами реализации технологического компонента методической системы, определяются технологические и организационно-методические основы разработанной когнитивно-дискурсивной системы обучения иноязычной межкультурной коммуникации, выявляются лингводидактические условия.

2.1. Иноязычная межкультурная компетенция как целевой объект когнитивно-дискурсивной системы обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов естественнонаучных направлений

Поскольку в рамках данного диссертационного исследования образовательным результатом реализации когнитивно-дискурсивной методической системы является иноязычная межкультурная компетенция студентов бакалавриата естественнонаучных направлений, в этом разделе работы обратимся к понятиям «компетенция» и «компетентность» и выявим терминологическую разницу между близкими понятиями, принятыми в методике

обучения иностранным языкам для обозначения способности общаться на иностранном языке в профессиональном и межкультурном контексте.

Выделенный в этом параграфе предмет исследования связан с определением содержания и составляющих профессиональной компетентности студентов-бакалавров естественнонаучных направлений подготовки, которые развиваются средствами дисциплины «иностраный язык» на основе когнитивно-дискурсивной методической системы обучения иноязычной межкультурной коммуникации. В центре рассмотрения – определение содержания ряда ключевых понятий, отражающих качественный результат подготовки студентов целевой группы в процессе обучения иностранному языку, выявление их общего ядра, а также номенклатуры навыков, умений и способностей, составляющих *иноязычную межкультурную компетенцию*, актуализирующую способность её обладателя успешно реализовывать иноязычную речевую деятельность в условиях профессиональной глобальной межкультурной коммуникации. В данном параграфе будет также представлена уровневая модель формирования данной компетенции у студентов естественнонаучных направлений.

Проведенный анализ существующих реалий обучения иностранному языку студентов бакалавриата естественнонаучных направлений объясняет актуальность обращения к проблеме межкультурной компетенции и необходимость поиска перспективных путей её формирования.

В новых условиях высшего образования доминанта профессиональной подготовки направлена на развитие личности и комплекса компетенций в интеллектуальной, коммуникативной, информационной и прочих сферах [О Национальной доктрине образования в Российской Федерации на период до 2025 г, 2000; Проект Инновационная Россия – 2020; О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года : распоряжение Правительства РФ от 29 дек. 2001 г. № 1756-р.]. Сегодня работодатель заинтересован не просто в квалификации работника, которая определяется некоторым набором знаний,

умений, профессиональных навыков и опытом работы человека, принимаемого на работу для осуществления определённого вида деятельности [Трудовой кодекс Российской Федерации, ст. 195.1], а в его *компетентности*, в которой сочетаются и квалификация, и качества личности [Хуторской, 2002, 2004]. К совокупным качествам личности относятся «знания, навыки, умения и способы деятельности, соотносимые с определённым видом деятельности и обусловленные реальной практикой» [Хуторской, 2004, с. 141].

Изменение требований к профессиональной подготовке студентов бакалавриата в современной системе высшего образования связано с движением «от понятия квалификации к понятию компетенции», отражающим потребность нового типа экономики в людях, «системно организованных, интеллектуальных, коммуникативных, рефлексирующих, ... позволяющих успешно организовывать деятельность в широком социальном, экономическом, культурном контекстах» [Реферативный бюллетень, 2005, с. 8]. Эта терминология фокусирует внимание на важных и актуальных на сегодняшний день проблемах в иноязычном образовании высшей школы, побуждая педагогов искать способы реализации новых ценностных установок и в целом решать проблему качества и эффективности обучения иностранным языкам.

Проведённый анализ литературных источников [Равен, 2002; Байденко, Оскарссон, 2002; Хуторской, 2002, 2003, 2004; Зимняя, 2003, 2004, 2012; Татур, 2004; Зеер, Сыманюк, 2005; Реферативный бюллетень, 2005; Компетенции в образовании, 2007; Кобзева, 2011; Чекунова, 2012; Брюховецкая, 2013; Гитман, Долматова, 2014 и др.] показал, что *компетентность* рассматривается как способность успешно осуществлять определённую деятельность, а *компетенция* соотносится с процессом актуализации личностных смыслов и знания обобщенных способов ее успешной реализации [Чекунова, 2012, с. 63]. Современному человеку приходится функционировать и развиваться в постоянно меняющемся социокультурном пространстве [Бауман, 2008], когда компетенции

выступают важным личностным ресурсом и, по определению И.А. Зимней, составляют «суть сложные, разнородные, разноплановые собственно личностные образования» [Зимняя, 2012, с. 7].

Таким образом, переход к компетентностному подходу в системе высшей школы на уровне бакалавриата вывел результаты образовательной деятельности на метапредметный уровень, а понятия «компетенция» и «компетентность» – к метапредметным элементам содержания учебного процесса.

Сегодня ФГОС ВО является федеральной нормой качества высшего образования по различным направлениям подготовки. Это означает, что новые государственные образовательные стандарты [Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 03.03.02 Физика; Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 06.03.01 Биология (уровень бакалавриата), 2014, 2015] ориентируют университеты на подготовку работника соответствующего уровня и профиля, обладающего релевантными компетенциями, которые в комплексе формируют *профессиональную компетентность* выпускников университета на каждом уровне подготовки (бакалавриат, магистратура, аспирантура). Сформированность компетентности предполагает овладение профессиональной деятельностью, способность к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готовность к постоянному профессиональному росту и удовлетворению потребностей личности в достижении поставленных целей и задач.

В контексте высшего образования в соответствии с ФГОС ВО компетенция определяется как динамичная совокупность знаний, умений, навыков, способностей, ценностей, необходимая для эффективной профессиональной и социальной деятельности и личностного развития выпускников. ФГОС ВО классифицирует формируемые в процессе обучения компетенции, интегрируя их

в комплексы, направленные на развитие специалиста в отношении той или иной предметной деятельности, аккумулируя всю актуальную информацию о формируемой компетенции. Цель системы высшего образования в современных условиях – формирование у обучающихся разных уровней высшей школы (бакалавриат, магистратура, аспирантура) комплекса компетенций, включающего: ОК – общекультурные компетенции; ОПК – общепрофессиональные компетенции и ПК – профессиональные компетенции, сформированность которых свидетельствует об успешном образовательном результате.

Для решения поставленных исследовательских задач следует обратиться к более подробному рассмотрению содержания ФГОС ВО третьего поколения для студентов академического бакалавриата естественнонаучных направлений подготовки в контексте обучения иностранным языкам, поскольку эта группа студентов является целевой в разработке когнитивно-дискурсивной методической системы с целью формирования у них иноязычной профессиональной межкультурной компетенции.

Отметим, что в соответствии с Приказом Минобрнауки России от 12.09.2013 № 1061 [Об утверждении перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования, 2013] утверждён обновлённый перечень укрупнённых групп и направлений подготовки высшего образования на каждом из уровней бакалавриата, магистратуры, специалитета и аспирантуры. В нем значимая для данного исследования укрупнённая группа направлений подготовки обозначена как «Математические и естественные науки».

В реальной образовательной ситуации целевая группа включает студентов, обучающихся по различным направлениям в рамках указанной категории и других укрупнённых групп, реализуемых на базе соответствующих структурных подразделений университета: 03.03.02 «Физика» (на базе физического факультета), 06.03.01 «Биология», 06.03.02 «Почвоведение» (на базе биологического института), 04.03.01 «Химия», 05.03.01 «Геология», 05.03.02

«География», 05.03.04 «Гидрометеорология», 05.03.06 «Экология и природопользование» (на базе химического факультета) и многие др. Томского государственного университета. Для создания когнитивно-дискурсивной методической системы, соответствующей новым реалиям и требованиям изменившейся образовательной среды, представляется целесообразным объединить студентов данных направлений подготовки в единую категорию – студенты *«естественнонаучных направлений»*. Это не нарушает логики проектирования методической системы, поскольку данный целевой субъект системы обучения концентрирует в себе специфику языковой подготовки, характерной для любых направлений, относящихся к так называемой группе «студентов неязыковых факультетов», в соответствии со старой терминологией.

Следует отметить, что при обучении студентов данных направлений на уровне бакалавриата большая роль отводится формированию *общекультурных компетенций* (ОК), которые представлены самым широким спектром востребованных способностей и в компетентностной модели выпускника бакалавриата значатся на первом месте.

Согласно ФГОС ВО, процесс изучения дисциплин образовательных программ бакалавриата указанной целевой группы обучающихся направлен на формирование комплекса общекультурных компетенций, среди которых следует выделить те, которые имеют непосредственное отношение к дисциплине «иностранный язык»:

- способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5);
- способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6) [Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, с. 4].

Другая группа компетенций образует *общепрофессиональные компетенции* (ОПК), в числе которых указаны компетенции, направленные на развитие способности выполнять профессиональную деятельность, опираясь на владение иностранным языком:

- способность использовать в своей профессиональной деятельности знание иностранного языка (ОПК-7);
- способность эффективной работы «в научных группах и других малых коллективах исполнителей» (ОПК-9) [Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, с. 4].

Существенным является то, что *профессиональная деятельность* бакалавров ограничивается рамками *учебной (академической) деятельности* в пределах определённых стандартом дисциплин, соотносимых с общекультурной и общенаучной тематикой.

В сложившихся на сегодняшний день условиях обучение иностранному языку длится четыре или три семестра на первых двух курсах бакалавриата с последующим перерывом на третьем и четвёртом курсах. Возобновление обучения иностранному языку происходит лишь на уровне магистратуры и охватывает 2 семестра обучения иностранному языку как языку в сфере профессиональной коммуникации. Таким образом, только на старших курсах бакалавриата и в магистратуре студенты изучают специальные дисциплины и овладевают узкопрофессиональными знаниями и компетенциями.

В связи с вышесказанным следует подчеркнуть, что содержание, методы и технологии обучения на разных этапах должны меняться, адаптируясь к условиям образовательной среды, а также к цели и задачам курса обучения на конкретном этапе учебного процесса.

Таким образом, курсы английского языка в бакалавриате и магистратуре имеют различное предметное содержание, но должны иметь направленность на формирование и становление способности выпускников осуществлять

профессиональную деятельность с представителями иных лингвосоциумов на английском языке, имея определённые содержательные доминанты и установку на развитие тех или иных компонентов интегративной иноязычной профессиональной межкультурной компетенции.

В связи с интернационализацией образовательной среды ТГУ [Галажинский, 2015], членами академической среды, научных групп и проектных коллективов в настоящее время являются зарубежные студенты, специалисты и учёные. Появление в образовательной среде университета носителей иностранного языка и культуры переводит коммуникацию между субъектами интернационализированной образовательной среды в область межкультурной коммуникации, когда общим языком общения выступает английский язык как средство межкультурного взаимодействия. По этой причине успешность такого партнёрства напрямую связана со способностью студентов к межкультурной коммуникации, охватывающей и академическую, и научно-исследовательскую сферы деятельности. Таким образом, *профессиональная компетентность студента бакалавриата естественнонаучных направлений формируется как интегративная профессионально-личностная способность, свидетельствующая о возможности выпускника бакалавриата выполнять профессиональные функции в соответствии с принятыми в обществе нормами и стандартами в условиях межкультурного взаимодействия.*

Новая направленность профессиональной подготовки студентов данной целевой группы на межкультурное взаимодействие в академической и профессиональной сферах диктует необходимость выявить отношение иноязычной межкультурной компетенции к профессиональной компетентности студентов бакалавриата естественнонаучных направлений подготовки.

Анализ исследовательской литературы [Апальков, Сысоев, 2008; Байденко, 2002; Безукладников, 2012; Брылева, 2007; Гараева, 2006; Гитман, 2014; Зимняя, 2003, 2004; Свиридон, 2014; Хорват, 2015; Хуторской, 2002, 2007; Штанько, 2013;

Яроцкая, 2016; Canale, 1983; Hymes, 1972; Common European Framework, 2001; Кнапп, 2003 и др.] показал, что комплекс компетенций, составляющих «модель современного специалиста» [Талызина, 1986], может заметно варьироваться в зависимости от контекста деятельности. Однако среди ключевых (базовых) компетенций, необходимых современному человеку в XXI в., учеными называется *коммуникативная компетенция*.

О роли данной компетенции и её неудовлетворительном уровне развития у современной молодёжи красноречиво говорят результаты работы, проведённой в глобальном масштабе экспертными группами международной организации «Партнерство по поддержке навыков 21 века», подтвердившие, что выпускники средних школ, колледжей и университетов в подавляющем большинстве не обладают основными базовыми умениями и навыками для успешной профессиональной деятельности. К их числу, в первую очередь, относятся такие навыки, которые непосредственно определяют коммуникативный и личностный потенциал человека: комплексные навыки общения (вербальная и письменная коммуникация), работа в команде и сотрудничество, способность мыслить критически и принимать решения и др. [UNESCO on the World Conference on Higher Education, 1998; Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века, 2012].

Коммуникативная компетенция, по мнению И.А. Зимней [Зимняя, 2003: 27], – это «сформированная способность человека выступать в качестве субъекта коммуникативной деятельности общения», реализуемая с помощью родного языка. Безусловно, она относится к ключевым компетенциям, обуславливающим профессиональную компетентность выпускника бакалавриата.

В этой связи следует отметить, что в составе общекультурных компетенций государственных стандартов третьего поколения сделан упор на способность студентов участвовать в коммуникации не только на родном, но и на иностранном языке с целью решения задач «межличностного и межкультурного

взаимодействия». В Проекте Инновационная Россия – 2020 [Проект Инновационная Россия – 2020, 2010, с. 30] владение английским языком рассматривается как важный стратегический потенциал личности, выступающий коммуникационным инструментом для эффективного участия в процессах глобализации, включая способность к свободному общению в бытовой, деловой и профессиональной сферах.

Следовательно, особую значимость приобретает *иноязычная подготовка* студентов выделенной целевой группы, целью которой становится формирование у бакалавров способности выступать субъектами иноязычной деятельности в международном образовательном и профессиональном пространстве. Важнейшей задачей обучения иностранному языку в новых образовательных условиях становится не просто овладение коммуникативными умениями речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) на иностранном языке, а развитие способности взаимодействовать на межличностном уровне с представителями академического и научно-технического международного сообщества, используя в качестве средства коммуникации иностранный язык. Такая цель привносит в содержание обучения иностранному языку свои коррективы и требует от преподавателя иностранных языков новых научно-обоснованных концепций и моделей обучения, позволяющих развивать личность обучающихся в соответствии с заданными в ФГОС ВО нового поколения стратегическими образовательными целями.

Поскольку межкультурный компонент в современном иноязычном образовании стал играть столь значимую роль, учёт такой направленности обучения иностранным языкам на современном этапе должен найти отражение в содержании профессиональной компетентности студента бакалавриата естественнонаучных направлений.

Как известно, до настоящего времени результат овладения иностранным языком по окончании курса обучения иностранным языкам студентами

естественнонаучных направлений подготовки определялся как формирование *иноязычной коммуникативной* компетенции (далее ИКК) (Е.М. Верещагин, М.Н. Вятютнев, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, Д.И. Изаренков, В.Г. Костомаров, В.В. Сафонова и др.). Такая практическая цель продолжает оставаться обязательным компонентом языковой подготовки студентов бакалавриата любого профиля и направления подготовки в настоящее время, представляя собой *базовый компонент* целевой интегративной компетенции.

Отметим, что понятие *компетенции владения языком* (языковая компетенция) было впервые предложено во второй половине XX в. американским лингвистом Н. Хомским, который понимал её в широком смысле слова как некую способность, актуализирующую выполнение речевой деятельности на родном языке. Он подразумевал под ней «систему интеллектуальных способностей, систему знаний и убеждений, которая развивается в раннем детстве и во взаимодействии со многими другими факторами определяет ... виды поведения» [Хомский, 1972, с. 15]. Затем из лингвистики термин перешёл в социолингвистику и методику обучения языкам и стал пониматься как речевая способность индивида. Социолингвист Д. Хаймс назвал эту способность «коммуникативной компетенцией» [Hymes, 1972], а в работах М. Канале, М. Свейна (1980, 1983) этот термин получил трактовку в контексте обучения неродному языку.

В настоящее время существуют многочисленные исследования, раскрывающие теоретические и практические аспекты, связанные с определением этого понятия и структурой данной компетенции (М. Байрам, Л.Ф. Бахман, И.Л. Бим, Л.К. Гейхман, Е.Н. Гром, Г.В. Елизарова, Р.П. Мильруд, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, Д. Хаймз, Дж. А. ван Эк, М. Celce-Murcia и др.). Термин «коммуникативная компетенция» претерпевает переосмысление по мере того, как меняются социально-экономические и политические условия в мире и в образовательном контексте.

Многие отечественные исследователи (Н.И. Гез, И.А. Зимняя, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова и др.) связывают иноязычную коммуникативную компетенцию со способностью личности пользоваться иностранным языком с целью общения на нем с представителями других стран. Эта способность формируется постепенно в соответствии с уровнями владения (от начального до продвинутого пользователя). В целом, как показал анализ различных трактовок понятия иноязычной коммуникативной компетенции (И.Л. Бим, М.Н. Вятютнев, И.А. Зимняя, И.А. Мазаева, Р.П. Мильруд и др.), под этим видом компетенции при обучении иностранным языкам в условиях отрыва от естественной среды бытования изучаемого языка и культуры понимается способность осуществлять иноязычную коммуникацию согласно требованиям программы, которые, в свою очередь, опираются на комплекс специфических для иностранного языка знаний, умений и навыков [Мазаева, 2006], необходимых для успешной деятельности с использованием иностранного языка в качестве средства коммуникации.

В плане определения уровня владения данной компетенцией существует ориентир, выработанный совместной деятельностью Совета Европы со специалистами разных стран, определившей компонентный состав и уровни владения иностранным языком, описанные в документе «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» [Common European Framework, 2001]. В этом документе конкретизирована «степень сформированности коммуникативной компетенции, позволяющая решать на иностранном языке экстралингвистические задачи общения в соответствии с условиями коммуникации и с использованием необходимых для этого языковых знаний, речевых навыков и умений» [Азимов, Щукин, 1999, с. 376]. Шкала качественно отличных уровней владения языком в соответствии с этим документом включает уровень А – элементарное владение языком, уровень В – свободное владение языком, уровень С – совершенное владение языком, а также ряд подуровней, выделенных на основании определённых дескрипторов.

С методической точки зрения, для успешности и результативности обучения иностранному языку по образовательным программам университета уровни владения иностранным языком обучающимися также принято соотносить с более конкретными требованиями, зафиксированными в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по соответствующему направлению подготовки [Азимов, Щукин, 2009, с. 235].

Разделяя мнение В.В. Сафоновой [Сафронова, 2004, с. 63] о том, что существуют «строго определённые характеристики языкового, речевого и социокультурного поведения человека» при описании уровня владения данной базовой компетенцией обучающимися, при разработке и реализации образовательных программ по учебной дисциплине «иностранный язык» для студентов бакалавриата естественнонаучных направлений подготовки учитывают также требования ФГОС ВО. Как было установлено, Федеральный государственный стандарт помимо общепринятых в методике обучения иностранным языкам уровней владения ИЯ (А–С) требует от программы обучения формулирования целей и задач для каждого конкретного учебного модуля, конкретизации образовательных результатов для каждой структурной единицы учебного процесса, форм текущего контроля успеваемости (по неделям семестра), промежуточной аттестации (по семестрам), чётких критериев оценивания успешности обучения на каждом из этапов.

Несмотря на то, что иноязычная коммуникативная компетенция рассматривается исследователями как сложное, многокомпонентное образование, существует значительная вариативность выделяемого авторами ее компонентного состава, что связано со сложностью, многоплановостью собственно процесса общения, на модели которого строится процесс обучения. Многочисленные модели иноязычной коммуникативной компетенции (М. Байрам, Л.Ф. Бахман, И.Л. Бим, Л.К. Гейхман, Г.В. Елизарова, Р.П. Мильруд, Общеввропейские компетенции владения ИЯ, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, Д. Хаймз, Дж.А. ван

Эк) включают 3–7 и более компонентов (или субкомпетенций). К компонентам, выделяемым большинством авторов, относятся языковая (лингвистическая), речевая, стратегическая, дискурсивная и социокультурная компетенции. В целом отечественные и зарубежные исследователи выделяют ряд взаимодополняющих компонентов, изучение которых показало, что расхождение в количественном составе выделяемых компонентов не изменяет содержание интегративной иноязычной коммуникативной компетенции. Принципиально важным для понимания целей современного образования является то, что любой специалист должен иметь достаточный уровень данной компетенции в устной и письменной речи [Сафонова, 2004], которая синтезирует иноязычные знания, речевые навыки и умения, формирующие способность личности осуществлять иноязычную речевую деятельность, реализуя речевое поведение, адекватное по цели, средствам и способам различным задачам и ситуациям общения в соответствии с видами профессиональной деятельности.

Минимально достаточный уровень владения иноязычной коммуникативной компетенцией для студентов естественнонаучных направлений подготовки соотносится с уровнем самостоятельного владения иностранным языком (B1–B2+) по общеевропейской шкале, позволяющим её пользователю реализовывать иноязычное общение на практике. Владение языком на коммуникативно достаточном уровне как требование к результатам иноязычной подготовки студентов бакалавриата естественнонаучных направлений становится чрезвычайно важным условием языковой подготовки студентов бакалавриата в новых образовательных условиях.

Однако главным результатом освоения программы бакалавриата считается сформированность комплекса компетенций, характеризующих данное направление подготовки [Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки

03.03.02 Физика (уровень бакалавриата), с. 5] и определяющих *профессиональную компетентность* выпускника.

Под профессионально ориентированным компонентом иноязычной коммуникативной компетенции понимается владение теми составляющими, которые реализуют потребности студентов в изучении иностранного языка, диктуемого особенностями будущей профессии или специальности [Образцов, 2005]. Она формируется на основе овладения профессионально ориентированным иностранным языком и приобретением специальных профессиональных и лингвистических знаний, навыков и умений, востребованных в сфере профессиональной деятельности будущих выпускников.

Однако интернационализация образовательной среды университета, переориентация образовательной и научно-исследовательской деятельности на активное участие английского языка в этих процессах создают новые условия и особый тип коммуникации, для которой фоном служит межкультурная коммуникация, а средством общения выступает английский язык как дискурсивная деятельность. Межкультурная направленность языковой подготовки этой категории студентов впервые выступает *условием реализации* когнитивно-дискурсивной системы обучения в высшей школе. Межкультурная компетенция становится неотъемлемым компонентом их профессиональной компетентности и занимает важное место в структуре компетенций современного выпускника академического бакалавриата естественнонаучных направлений.

Для дальнейшего исследования необходимо рассмотреть *содержание понятия «иноязычная межкультурная компетенция»* в преломлении к современному образовательному контексту.

Широко известные модели межкультурной компетенции, описанные в работах Кнапп [Knapp, 2003] и М. Байрама [Byram, 1997], представили научному сообществу эту компетенцию как сложную комбинацию различных компонентов, в число которых входят знания особенностей мышления иноязычного партнёра,

знания коммуникативных сценариев в родной и чужой культуре, набор стратегий, способствующих преодолению трудностей, сопровождающих такое взаимодействие. В модели Байрама в структуре имеется также такой компонент, как умение соотнести и интерпретировать события другой культуры и критически оценивать свою деятельность.

Отечественные учёные характеризуют эту компетенцию как сложный комплекс компонентов. Многие исследовательские работы направлены на изучение структуры межкультурной компетенции. В.П. Фурманова придаёт важное значение овладению межкультурной компетенцией [Фурманова, 1994] студентами-лингвистами. Помимо наличия определённой совокупности знаний, обучающиеся должны обладать умением использовать имеющиеся знания в условиях определённого культурного контекста на основе сравнения своей и чужой культуры. Межкультурная компетенция, по мнению Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез, есть способность, позволяющая личности реализовать себя в рамках диалога культур, создающего условия межкультурной коммуникации [Гальскова, Гез, 2007, с. 346].

Другое направление исследований посвящено выявлению отношений между иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенциями. В.В. Сафонова [Сафонова, 1996, с. 62] и Г.В. Елизарова [Елизарова, 2001, с. 198] определяют межкультурную компетенцию как часть коммуникативной компетенции языковой личности. Г.В. Елизарова не противопоставляет иноязычную коммуникативную компетенцию и межкультурную компетенцию и выделяет в каждом структурном элементе иноязычной коммуникативной компетенции межкультурную составляющую.

Проведённый анализ работ показывает, что многие учёные склонны выделять межкультурную коммуникативную компетенцию как особый вид компетенции (Н.И. Алмазова, О.Р. Бондаренко, Е.С. Дикова, Г.А. Дубинина, Г.В. Елизарова, Н.А. Кафтайлова, Л.Г. Ковтун, М.Г. Корочкина, В.В. Сафонова,

Р.А. Свиридон, И.Л. Плужник, Е.Г. Тарева, Н.С. Тыхреева, Н.Л. Ушакова, М. Byram, G. M. Chen, D.K. Deardorff, A. Fantini, G. Hofstede и др.). Такой подход отличает тех авторов, которые рассматривают иноязычную способность как компонент вторичной языковой личности, чаще всего в контексте формируемой билингвальной личности.

Действительно, среди учёных, рассматривающих феномен межкультурной компетенции, есть те, которые понимают ее в широком смысле, и те, которые трактуют эту компетенцию в узком смысле. Широкое видение межкультурной компетенции предполагает способность успешно общаться с другими людьми, развивающуюся постепенно и требующую приложения человеком волевых усилий [Кафтайлова, 2009, с. 44].

Другие зарубежные учёные и эксперты трактуют межкультурную компетенцию как:

- способность эффективно взаимодействовать с членами другой языковой культуры с учётом их особенностей [Fantini, 2001];
- знание других, знание себя, навыки интерпретации и установления связей, навыки взаимодействия, оценка ценностей, убеждений и поведения, характерных для иностранного коммуниканта [Deardorff, 2006].

Для полноты анализа позиций авторов к интерпретации межкультурной компетенции важно выделить определения ещё некоторых зарубежных учёных. Одна из дефиниций детерминирует данную компетенцию, в первую очередь, как способность «успешно общаться в кросс-культурных ситуациях (т.е. внутри одной культуры), но также и как способность устанавливать контакт с людьми в ситуациях, отличающихся культурным контекстом» [Bennett and Bennett, 2004, с. 149]. В другом определении межкультурная компетенция выступает «способностью эффективно и адекватно реализовывать коммуникативное поведение, добиваясь желаемого результата с учётом особенностей ситуации общения» [Chen, Starosta, 1998, с. 241–242]. Первое определение подчеркивает в

большей степени социально направленный ракурс данной компетенции, а второе сосредотачивает внимание не только на необходимости эффективного взаимодействия с другими людьми, но и на знании, каким образом можно достичь собственных коммуникативных целей с учётом условий коммуникации, то есть имеет более деятельностный характер.

Таким образом, проведённый анализ содержания межкультурной компетенции в интерпретации разных авторов позволяет выявить ее важные характеристики. Во-первых, межкультурная компетенция шире по своему содержанию, чем коммуникативная компетенция, поскольку подразумевает способность учёта факторов, опосредующих коммуникацию между разными языковыми сознаниями. Во-вторых, эта разность составляет конфликтный лингвокультурный фон, требующий осознания и учёта со стороны коммуникантов. В-третьих, для формирования межкультурной компетенции необходимо погружение в социокультурный и этнокультурный контекст коммуникации [Marsh.2002; Menchik, 2008]. В-четвёртых, в межкультурном диалоге ярко проявляются разные стратегии коммуникативного поведения коммуникантов как представителей разных лингвосоциумов.

Многие отечественные ученые разделяют мнение о сложном содержании данной компетенции, признавая за ней особую «способность воспринимать, понимать, интерпретировать феномены иной культуры и умение сравнивать, находить различия и общность с ценностным складом родной ментальности и национальными традициями, критически их осмысливать и встраивать в собственную картину мира» [Кафтайлова, 2009, с. 44]. При таком понимании в содержание межкультурной компетенции включаются не только общая готовность к иноязычной коммуникации и интеракции, но и осознание разности культур, способность соотнести нормы своей и чужой культуры, требующие воспитания таких качеств, как «реалистичная самооценка, ... толерантность, умение преодолевать противоречивость и избегать конфликтов» [Губина, 2004, с. 53].

В русле этих тенденций особая значимость отводится направленности языковой подготовки в программах бакалавриата для студентов естественнонаучных направлений на формирование у обучающихся иноязычной межкультурной компетенции. По оценке ректора ТГУ Э.В. Галажинского [Ректор ТГУ, 2016], необходимость ориентации на расширение международного сотрудничества в образовательной деятельности оценивается как острая насущная необходимость. Развитие университета в аспекте интернационализации, как отмечает Э.В. Галажинский, направлено на повышение активности университета в академической и студенческой мобильности, расширение международного научного партнерства и использование международных образовательных стандартов, учебных материалов и программ [Программа повышения конкурентоспособности ТГУ, 2016].

Все эти новые вызовы времени требуют более эффективных способов обучения иностранному языку и переориентации процесса профессиональной подготовки в целом на уровень межкультурного взаимодействия. При этом, как отмечает ректор ТГУ, *межкультурные компетенции* необходимы студентам уже в настоящее время. В связи с этим языковая подготовка студентов, обучающихся в Томском государственном университете, должна быть направлена на решение остро стоящих перед университетом задач и «оказывать содействие росту нового поколения носителей локальных культур, вносящих свой уникальный вклад в решение глобальных задач» [Ректор ТГУ, 2016]. Для этого необходима особая организация процесса обучения английскому языку как языку международной коммуникации, основанная на разработке нового методического и технологического обеспечения.

В свете вышесказанного в рамках данного исследования характер взаимосвязи межкультурной и коммуникативной компетенций трактуется как дополняющий и преобразующий. В этом понимании межкультурная компетенция не может развиваться сама по себе при обучении иностранному языку и «может быть присуща только межкультурному коммуниканту» [Елизарова, 2001, с. 7].

Должны быть созданы психолого-педагогические и организационно-методические условия, когда обучающийся познает на собственном опыте отличия и особенности разных культур и последствия их взаимодействия (позитивные и негативные) в процессе изучения иностранного языка.

Таким образом, межкультурная компетенция представляет собой особую способность, реализующуюся в комплексе компетенций, причастную к формированию у коммуниканта принципиально нового значения коммуникации, рождаемого на стыке лингвистических, социокультурных, ситуативных и контекстных знаний [Елизарова, 2001, с. 24–25], акцентируя внимание не только на лингвистических, но и экстралингвистических аспектах межличностного и межкультурно опосредованного общения. Также представляется важным подчеркнуть, что межкультурная компетенция расширяет зону компетенции, определяемую как иноязычная коммуникативная компетенция, и придаёт этому содержанию новое «межкультурное измерение» [Елизарова, 2001, с. 26].

Данная позиция относится к мнению учёных, которые придерживаются трактовки межкультурной компетенции как способности, формируемой в условиях целенаправленного развития и предполагающей владение целым комплексом знаний, охватывающих не только языковые знания и знания о культуре иного лингвосоциума, но и представление о самом процессе межкультурного общения, а также специальные навыки перцептивно-смысловой переработки иноязычной информации и умений межкультурного общения [Тыхреева, 2005, с. 92; Плеханова, 2006, с. 23].

Детерминируя эту особую способность в контексте формирования *иноязычной межкультурной компетенции*, содержание целевой компетенции еще более усложняется. Концептуализация данного понятия требует акцентуации внимания на межкультурных и профессиональных аспектах иноязычной коммуникации, детерминированной контекстом и ситуацией общения. Данная компетенция представляет собой формируемый комплекс специальных знаний,

навыков, умений и способов деятельности, опосредованной, с одной стороны, межкультурным контекстом общения, поскольку подразумевает способность общения с представителем иного лингвосоциума, а с другой, – профессиональным контекстом коммуникации, характеризующим использование языка в академических и специальных целях.

Иноязычная деятельность в таком сложном интегрированном контексте требует от обучающихся активизации когнитивно-дискурсивной и межкультурно-коммуникативно-направленной речевой деятельности. Как отмечает Н.Д. Гальскова, только попадая в условия межкультурной коммуникации, личность начинает овладевать межкультурной компетенцией. При сопоставлении норм иноязычной коммуникации с нормами родного языка, этикетом и ценностями родной культуры формируется перцептивный опыт личности обучающегося, опосредованный актуализирующимся межкультурным диалогом [Гальскова, 2012, с. 9].

Отсюда следует, что становление иноязычной межкультурной компетенции осуществляется во взаимосвязи освоения иноязычного кода и развития культурного опыта человека, в составе которого можно вычленить отношение человека к себе, к миру, а также опыт профессионально ориентированной деятельности. Таким образом, формирование межкультурной компетенции у студентов бакалавриата естественнонаучных направлений подразумевает «совокупность межкультурных аспектов соответствующих составляющих иноязычной коммуникативной компетенции», способствующих развитию их профессиональной компетентности [Васьбиева, 2015, с. 25–26]. Для успешности образовательной деятельности с данной целевой установкой необходимо придать учебному процессу межкультурную направленность и выявить компоненты целевой компетенции, существенным образом влияющие на успешность обучения. Содержательный и процессуальный компоненты проектируемой методической системы обучения должны опираться на проблемы межкультурного

общения, которые значимы для сфер межкультурной коммуникации и профессиональной деятельности данного контингента обучающихся.

Выявленные отношения между компетенциями, составляющими профессиональную компетентность студентов бакалавриата естественнонаучных направлений подготовки, требуют наполнения образовательной деятельности при обучении иностранному языку гораздо более сложным *содержанием* и *направленностью* учебного процесса на развитие личности, способной реализовывать свой потенциал в условиях глобального поликультурного профессионального сообщества.

В этой связи представляется важным выделить *умения* межкультурного общения как особую целевую группу умений при обучении иностранному языку с целью формирования иноязычной межкультурной компетенции. Поскольку культуре нельзя обучить вне непосредственного контакта с ней, преподавателю необходимо создавать условия для непосредственной практики в контексте межкультурного общения, способствующие развитию этих умений.

Если компетентность рассматривается как интегральная профессионально-личностная характеристика, свидетельствующая о способности человека выполнять профессиональные функции в соответствии с принятыми в обществе нормами и стандартами, то иноязычная *межкультурная компетенция* бакалавров естественнонаучных направлений в новых образовательных условиях понимается как *интегративная характеристика личности, дающая возможность её владельцу осуществлять профессиональную деятельность в международном коммуникативном пространстве*. Профессионально-ориентированная межкультурная компетенция, по мнению М.Г. Евдокимовой, «состоит в умении учитывать межкультурные различия в процессе иноязычного профессионального общения» [Евдокимова, 2007, с. 25]. Важную роль при этом играет осознанность собственной принадлежности к иной лингвокультурной общности, а также

собственных действий по осмыслению иноязычной информации, её интерпретации и адекватному пониманию.

Выделенные компоненты взаимодополняют и обуславливают друг друга. Формирование и развитие иноязычной межкультурной компетенции студентов бакалавриата естественнонаучных направлений происходит в процессе изучения учебной дисциплины «иностранный язык» и способствует формированию профессионального сознания и профессиональной компетентности. Придерживаясь позиции И.Л. Плужник, представляется важным сделать акцент на необходимости следовать комплексной цели, охватывающей целостную подготовку специалиста и реализующей его способность выполнять деятельность в профессиональной области [Плужник, 2003, с. 13].

Необходимость включения в содержание понятия профессиональной компетентности студента-бакалавра *межкультурно-коммуникативного и когнитивно-дискурсивного аспектов* деятельности, обусловленных потребностью формирования у обучающихся способности общения с носителями других культур, образует её сложную интегративную структуру.

Думается, что межкультурная направленность означает формирование способности понимать иноязычного коммуниканта, истинный смысл иноязычного высказывания, адекватно интерпретировать социокультурные реалии в иноязычном контексте. Необходимость включения в содержание понятия профессиональной компетентности студента-бакалавра *межкультурно-направленного компонента подготовки (межкультурной составляющей)* детерминируется потребностью формирования у обучающихся способности общения с носителями других культур, которая, по утверждению Г.В. Елизаровой, ведёт к поиску единого понимания коммуникативной ситуации для всех участников профессионального взаимодействия, что способствует успешности межкультурного общения [Елизарова, 2001, с. 291]. Культурная составляющая означает формирование умения понимать истинный смысл

иноязычного высказывания, адекватно интерпретировать социокультурные реалии, правильно понимать поведение инофона как представителя иной культуры [Мосалова, 2014].

Межкультурный контекст обучения направлен на формирование способности реализовывать иноязычное взаимодействие адекватно социокультурному контексту. Межкультурный аспект компетенции предполагает наличие релевантных знаний и умений, связанных с отражением ценностных ориентаций и культурных детерминант в языке и речи в английской и русской культурах, а также умений учитывать иную этническую принадлежность коммуниканта в коммуникативном процессе.

В связи с вышесказанным, наряду с развитием необходимых общекультурных компетенций, межкультурная компетенция предполагает акцент при обучении на следующих её *компонентах*:

- социокультурные и контекстные знания о коммуникации с представителем данного этносоциума (*Что сообщает инофон? и С помощью каких языковых средств сообщить информацию инофону?*);
- коммуникативные умения (*Какое сообщение передает инофон? и Когда и кому сообщить о своих намерениях?*);
- когнитивно-дискурсивные умения (*Что важное сообщает инофон? и Как сообщает инофон необходимую информацию?*).

Сегодня формирование иноязычной межкультурной компетенции в образовательном процессе на уровне бакалавриата следует рассматривать как процесс интеграции языковых, социокультурных знаний, иноязычных коммуникативно-речевых навыков и умений с развитием общекультурных и общепрофессиональных компетенций.

Содержание иноязычной межкультурной компетенции, таким образом, можно рассматривать не просто как комплекс составляющих, а как иерархическую структуру из взаимосвязанных и взаимодополняющих звеньев, в

состав которой входят коммуникативная компетенция в области использования иностранного языка как базовая составляющая и межкультурно-ориентированная иноязычная и речемыслительная деятельность, формирование которой охватывает когнитивно-дискурсивный и межкультурно-коммуникативный аспекты иноязычной профессиональной деятельности в контексте межкультурной коммуникации.

Иноязычная межкультурная компетенция предполагает владение способами речевой деятельности с иноязычным аутентичным дискурсом и способность применять знания, навыки и умения в ситуациях межличностного и межкультурного общения с представителями профессиональной сферы деятельности посредством иностранного языка. Она охватывает владение студентами способами речевой деятельности с иноязычным аутентичным дискурсом и способность применять знания, навыки и умения в ситуациях межкультурного общения с представителями профессиональной сферы деятельности посредством иностранного языка. Эта способность позволяет её владельцу в результате собственной речемыслительной и коммуникативной деятельности понимать межкультурный контекст общения, реализуемый в конкретной коммуникативной ситуации, и учитывать принадлежность коммуниканта к иной лингвокультурной общности в коммуникативном процессе (рис. 3).

В отличие от иноязычной коммуникативной компетенции, межкультурно ориентированная компетенция связана с овладением студентом экстравербальным компонентом картины мира (Е.Г. Тарева), что формирует способность осознавать, понимать и интерпретировать иноязычную и инокультурную реальность и на этой основе строить процесс иноязычного межкультурного общения с представителем другого лингвосоциума.

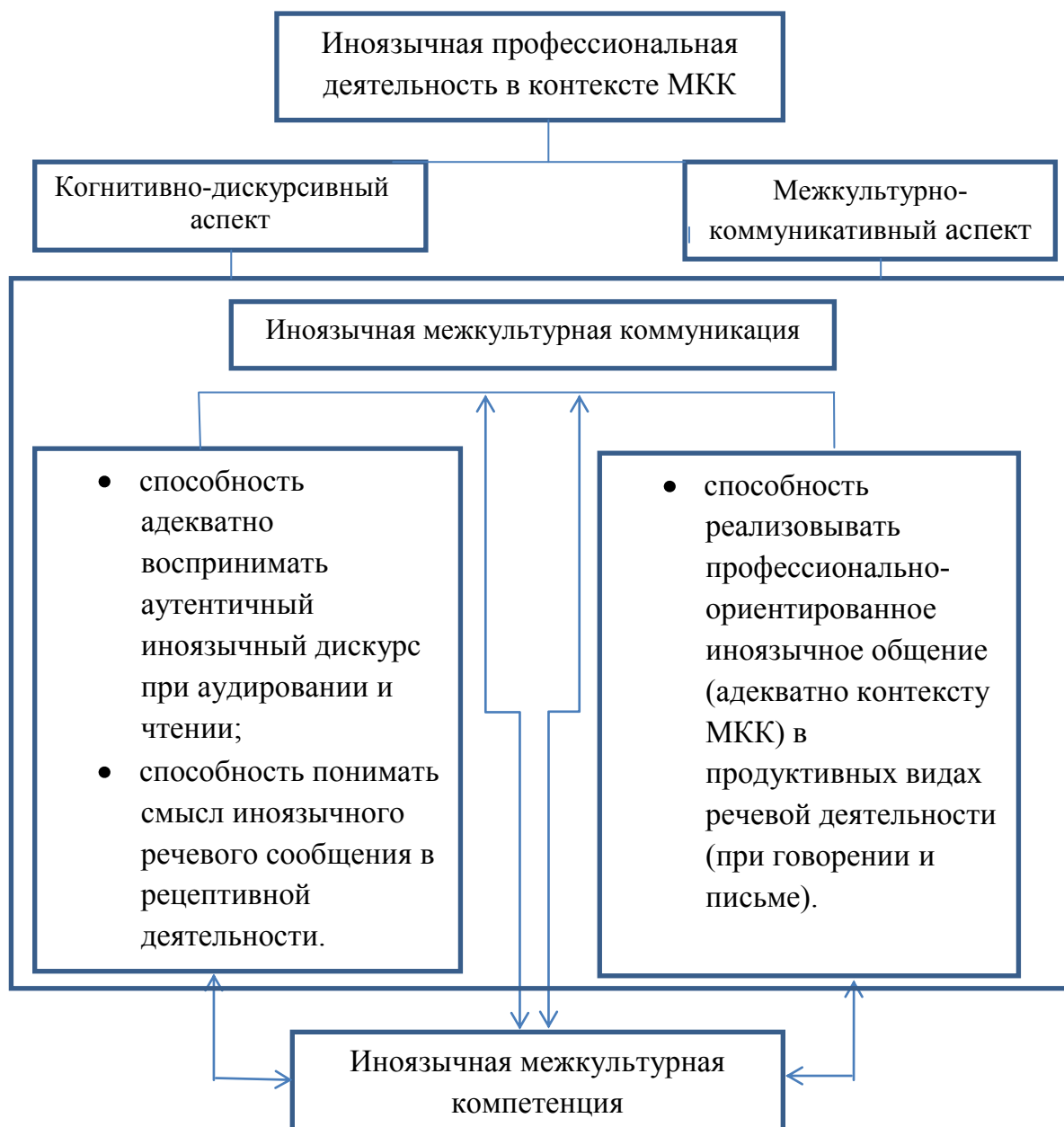


Рисунок 3 – Содержание иноязычной межкультурной компетенции (МКК – межкультурная коммуникация)

Выделение элементов содержания иноязычной межкультурной компетенции студентов бакалавриата естественнонаучных направлений базируется на интеграции когнитивно-дискурсивного и межкультурно-коммуникативного аспектов развития компонентов интегративной способности и готовности реализовывать межкультурную коммуникацию. Интеграция реализуется во взаимодействии и взаимовлиянии коммуникативных и

когнитивных аспектов развития составляющих компонентов межкультурной коммуникации с учетом профессионально значимого контекста.

В состав целевой интегративной компетенции входят коммуникативная компетенция в области использования иностранного языка, составляющая ее *базовый компонент*. Формирование компетенции охватывает когнитивно-дискурсивный и межкультурно-коммуникативный аспекты иноязычной деятельности, опосредованной профессиональным и межкультурным контекстами коммуникации.

Традиционный для методики обучения иностранным языкам *коммуникативный аспект* направлен на дальнейшее развитие иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся как способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное общение на иностранном языке, проявляющейся в совокупности владения её составляющими (субкомпетенциями). Эта способность связана также с порождением *прагматической осведомленности* обучающихся (знаний в деятельности), проявляющейся в их способности понимать аутентичный дискурс на уровне декодирования формы лексических единиц и определять значение его компонентов средствами родного языка в устной и письменной формах.

Благодаря акцентуации когнитивных аспектов речемыслительной деятельности, студенты вовлекаются в анализ своей способности считывать информацию «между строк», оценивать действия коммуникантов в конкретных ситуациях общения, раскрывать тему общения, состояния, отношения и намерения собеседников в изучаемом фрагменте иноязычного дискурса.

На основании проведённого теоретического анализа источников правомерно рассматривать *иноязычную межкультурную компетенцию* студентов бакалавриата естественнонаучных направлений как неотъемлемый компонент профессиональной компетентности современного студента бакалавриата, проявляющийся «в высокоразвитой способности мобилизовать и применить комплекс умений ориентироваться и адаптироваться в

социокультурном контексте коммуникативной ситуации, необходимых для декодирования и адекватной интерпретации смысла речевого и неречевого поведения представителей разных культур» [Поршнева, 2002, с. 100].

Данная интегративная компетенция предполагает владение способами речевой деятельности с иноязычным аутентичным дискурсом и способность применять знания, навыки и умения в ситуациях межличностного и межкультурного общения с представителями профессиональной сферы деятельности посредством иностранного языка (табл. 1).

Таблица 1

Составляющие иноязычной межкультурной компетенции студентов бакалавриата естественнонаучных направлений

Межкультурно-коммуникативный аспект		Когнитивно-дискурсивный аспект
• знание языковых средств выражения мысли на иностранном языке и особенностей их использования в речевых ситуациях; • ситуативные знания; • речевые навыки и коммуникативные умения оперирования речевыми формулами взаимодействия; • владение коммуникативными стратегиями; • иноязычная коммуникативная компетенция; • знание социокультурного контекста профессиональной деятельности; • понимание межкультурного контекста иноязычной коммуникации;	• совокупность ценностно-смысловых, мотивационных и иных отношений, знаний, умений и способностей, формирующихся под воздействием жизненной и образовательной среды вуза (ОК); • знание системы универсальных ценностей культуры социума изучаемого языка и способность соотносить их с родной культурой; • контекстуальные знания; • умение построить свое коммуникативное поведение в соответствии с нормами изучаемого языка и в ракурсе межкультурного взаимодействия; • умения интерпретации лексики, детерминированной социокультурной спецификой иноязычного социума в зависимости от ситуации общения;	• навыки адекватного восприятия аутентичного иноязычного дискурса; • навыки понятийно-смысловой интерпретации аутентичного иноязычного дискурса; • умение интерпретировать коммуникативную ситуацию с точки зрения культурных детерминант родной и иной культуры; • навыки управления вниманием и своей речемыслительной деятельностью (саморефлексия); • навыки осознанного оперирования иноязычной и социокультурной информацией; • профессиональный тезаурус; • специальные профессиональные знания; • профессиональные предметно-ориентированные компетенции (ОПК, ПК)
формирование знаний о системе языка; формирование совокупности речевых навыков; развитие коммуникативных умений; развитие иноязычной коммуникативной компетенции; формирование межкультурной компетенции		формирование навыков дискурс-анализа в межкультурном контексте; формирование метакогнитивных стратегий; расширение репертуара когнитивных стратегий, формирование профессиональных компетенций

В результате проведённого анализа в содержание межкультурной компетенции данной целевой группы включены *комплекс знаний* (языковых, социокультурных; общепрофессиональных и узкопрофессиональных), *речевые*

навыки, навыки осознанного оперирования иноязычной и социокультурной информацией, *навыки интерпретации лексических единиц*, детерминированных социокультурной спецификой иноязычного социума и конкретной ситуацией общения, *коммуникативные умения*, составляющие иноязычную коммуникативную компетенцию, *стратегии* коммуникативной и управляемой речемыслительной деятельности (коммуникативные, когнитивные, метакогнитивные).

Следует отметить, что успешность формирования данной компетенции, в первую очередь, зависит от успешности *рецептивной деятельности* обучающихся, связанной с сенсорно-смысловой переработкой иноязычной информации.

Как показал проведённый анализ состояния иноязычного образования, проблема качества обучения иностранному языку в уже сложившейся практике, заключается в отсутствии у студентов достаточного рецептивного опыта погружения в иноязычный контекст коммуникации с учётом аутентичных свойств живой разговорной речи, этно- и социокультурных особенностей коммуникантов и ситуативно-обусловленных репрезентаций иноязычной действительности в лингвистическом и экстралингвистическом проявлении. Студенты достаточно успешно справляются с иноязычной речевой деятельностью на уровне речевых умений, таких как аудирование, говорение, чтение, письмо, но испытывают явные трудности в способах когнитивной переработки информации, заложенной в аутентичном иноязычном разговорном дискурсе, в котором в полной мере представлена инокультурная социально значимая информация. Необходимо отметить, что студентам недостает навыков саморефлексии, необходимых для осознания своих ментальных и вербальных операций при взаимодействии с иноязычной и иной социокультурной реальностью, приведших к допущению ошибок при его восприятии и понимании. Такие действия связаны со специфичной группой навыков, составляющих умения межкультурного общения, – способности выходить за рамки языковой формы, интегрировать лингвистическую и экстралингвистическую информацию при восприятии и понимании аутентичного иноязычного высказывания, рефлексировать по поводу корректности собственных речевых и речемыслительных операций,

предпринятых для понимания аутентичного дискурса. Для развития этих составляющих иноязычной межкультурной компетенции требуется создавать особые психолого-педагогические и организационно-методические условия при обучении иностранному языку.

По этой причине выделение *перцептивного компонента* в качестве *ключевой составляющей* целевой компетенции представляется обоснованным. Это также согласуется с *уровневой концепцией* формирования компетенции (Т.Н. Астафурова), в которой обозначены перцептивный, коммуникативный и интерактивный уровни её сформированности, отражающие степень владения составляющими её компонентами. Уровень перцепции предполагает, что в своей коммуникативной и речемыслительной деятельности обучающийся опирается на функционирование процессов восприятия, осмысления, осознания и смыслоизвлечения иноязычной коммуникации при рецепции входящей информации в слуховой или визуальной модальности. Адекватность восприятия аутентичного речевого сообщения и «коммуникативного портрета инокультурного партнёра» (Т.Н. Астафурова) представляет сложность для неопытного реципиента коммуникации.

Следовательно, иноязычная межкультурная компетенция базируется на иноязычной коммуникативной компетенции, включает умения межкультурного общения, предполагающие способность обучающегося адекватно воспринимать и понимать инофон, аутентичный иноязычный дискурс, реализуемый им в речи, и соответственно комплекс релевантных знаний, навыков, умений и способностей к самостоятельному осуществлению действий и операций в межкультурном контексте.

Таким образом, в содержание иноязычной межкультурной компетенции включаются не только общая готовность к иноязычной коммуникации и интеракции, характеризующиеся как иноязычная коммуникативная компетенция, но и способность адекватно воспринимать, понимать, интерпретировать феномены иной культуры, «умение сравнивать, находить различия и общность с ценностным складом родной ментальности и национальными традициями, критически их

осмысливать и встраивать в собственную картину мира» (Н.А. Кафтайлова), преодолевать «противоречивость» (Н.М. Губина), правильно понимать речевое поведение инофона как представителя иной культуры (А.И. Мосалова), представленные в таблице 1.

Поскольку данная компетенция представляет собой сложное многокомпонентное образование, для ее формирования требуется определенное время и определенные организационно-методические условия.

Формирование и становление иноязычной межкультурной компетенции студентов бакалавриата естественнонаучных направлений видится как поэтапный градуированный процесс, характеризующийся выделенными особенностями структурной организации целевой компетенции и содержательным наполнением этапов её становления с учётом требований ФГОС ВО.

Становление иноязычной межкультурной компетенции охватывает фазы *формирования, развития и совершенствования*. Первая соотносится с начальной фазой, реализуемой на первом курсе бакалавриата, когда доминирует направленность на развитие общекультурных компетенций (ОК) на основе учебной деятельности. Вторая связана с этапом обучения, на котором приоритетом являются общепрофессиональные компетенции (ОПК) и учебно-профессиональная деятельность, соотносимая со вторым курсом бакалавриата. Третья охватывает обучение иностранному языку на последующих ступенях высшего образования (магистратура, аспирантура), когда превалирует профессиональная и узкопрофессиональная деятельность, определяемая направлением предметной подготовки и комплексом целевых профессиональных компетенций (ПК), реализуемых в научной и научно-исследовательской деятельности.

Выбор *типа дискурса* определяется доминированием того или иного контекста реализуемой коммуникации и вида деятельности, а также этапом формирования межкультурной компетенции; степень профессионализации и научности дискурса возрастает по мере развития целевой компетенции. При этом

культурно-маркированный дискурс должен постоянно находиться в поле внимания обучающихся.

Особый акцент необходимо сделать на значимости *начальной фазы* для успешного формирования данной интегративной компетенции. Она требует создания особых методических условий и организационно-процессуальных мер, способствующих целенаправленному формированию иноязычной межкультурной компетенции. В предложенной системе обучения основой формирования иноязычной межкультурной компетенции на начальной фазе является оптимизация функционирования перцептивного механизма иноязычной деятельности, способствующая выработке двух групп навыков: адекватного восприятия иноязычного аутентичного дискурса при аудировании и чтении и навыков его понятийно-смысловой интерпретации. С одновременным развитием составляющих иноязычной коммуникативной компетенции должна создаваться доминанта на перцептивно-смысловой стороне иноязычной речевой и речемыслительной деятельности на основе аутентичного контекста. С точки зрения типа дискурса, на начальной фазе формирования иноязычной профессиональной межкультурной компетенции акцент делается на устно-речевом *социокультурно-обусловленном дискурсе*, используемом в повседневно-бытовой и академической сферах общения и представленном в ситуации межкультурной коммуникации.

На последующих фазах становления иноязычной межкультурной компетенции целевые виды деятельности развиваются с доминантой на общепрофессиональном контексте с учётом межкультурных особенностей коммуникации, узкопрофессиональном контексте коммуникации и соответствующих сферах предметно-профессиональной и научно-исследовательской деятельности, актуализирующихся на продвинутой фазе обучения. Выстроенная последовательность учебной деятельности в соответствии с предложенными фазами позволяет формировать, развивать и совершенствовать способность студентов осуществлять непосредственное участие в межкультурном

диалоге с партнером как представителем иного лингво- и профессионального сообщества.

Профессиональный компонент реализуется в предметном содержательном контексте через вариативную профессионально ориентированную составляющую. Она включает профессионально ориентированные знания, материал определённой предметной области, языковые средства профессиональной коммуникации, профессионально ориентированный контекст обучения, который в зависимости от этапа обучения варьируется и усложняется в сторону большей профессионализации и научности. Технологическую цепочку развития профессионального компонента иноязычной межкультурной компетенции можно представить следующим образом: (1) межличностная и академическая сфера общения в широком контексте общенационального языка – (2) общенаучная сфера общения в контексте общепрофессиональной коммуникации – (3) узкопрофессиональные сферы общения в контексте научной коммуникации.

В данном исследовании постулируется необходимость расширения содержательного аспекта обучения иноязычной межкультурной коммуникации целевой группы студентов на этапе формирования, при включении в него релевантного межкультурно ориентированного материала и аналитической деятельности на его основе, актуализирующие комплекс специальных знаний, навыков и умений деятельности в межкультурном контексте коммуникации.

Данная компетенция является лично значимой для студентов-бакалавров, поскольку способствует формированию их профессиональной компетентности. Она относится к метапредметным компетенциям, поскольку формирует целостное представление о мире, развивает общекультурные и межпредметные знания, коммуникативность и самостоятельность личности, что полностью соответствует критериям ФГОС ВО, фиксирующего метапредметную направленность результатов образования.

Подчеркнём, что формирование иноязычной межкультурной компетенции в предлагаемой методической системе обучения – это целенаправленный, управляемый, дидактически организованный процесс, выстраиваемый

посредством применения *современных образовательных технологий* с опорой на стратегии коммуникативной деятельности с учётом условий коммуникативной и познавательной деятельности обучающихся, факторов успешности межкультурной коммуникации, а также условий формируемой лингводидактической образовательной среды.

В связи со сложностью данной цели обучения представляется возможным опираться на мнения ряда специалистов [Дикова, 2013, с. 66; Яроцкая, 2016] об ограничении пределов владения данной компетенцией студентами естественнонаучных направлений подготовки в зависимости от фазы её формирования, этапа обучения в высшей школе и актуального уровня иноязычной коммуникативной компетенции студентов. Можно утверждать, что установление ограничений способствует выстраиванию продуктивной модели обучения, способствующей формированию иноязычной межкультурной компетенции и её поэтапной реализации в процессе реализации методической системы обучения в курсе дисциплины «иностраннй язык».

На уровне бакалавриата формирование данной компетенции рекомендуется начинать на основе аутентичного дискурса, если владение иноязычной коммуникативной компетенцией студентов достигло уровня порога B1+ по общеевропейской шкале иноязычной коммуникативной компетенции. Более низкие уровни (A–B) не позволяют обучающимся в полной мере осуществлять иноязычную коммуникацию (на занятии и внеаудиторно) и эффективно работать с межкультурным контекстом аутентичной иноязычной коммуникации (что получило подтверждение в опытно-экспериментальной части исследования). Это объясняется тем, что умения межкультурного общения как компонент иноязычной межкультурной компетенции являются умениями более высокого порядка, чем собственно коммуникативные умения (аудирование, чтение, говорение, письмо).

На *начальном этапе*, в первую очередь, должны формироваться перцептивные механизмы иноязычной речевой деятельности обучающихся на основе актуализации когнитивно-дискурсивной деятельности в сопоставлении с

родной лингвокультурой. Разработанная когнитивно-дискурсивная методическая система обучения предусматривает реализацию прагматической цели, направленной на целенаправленное формирование *перцептивного компонента* иноязычной межкультурной компетенции.

На основании проведенного анализа и с учётом перечня общекультурных и профессиональных компетенций, изложенных в Федеральном государственном стандарте высшего образования третьего поколения для студентов бакалавриата естественнонаучных направлений, можно сделать вывод, что целью органически связанного профессионального и языкового образования в системе подготовки является формирование иноязычной межкультурной компетенции будущего бакалавра через освоение межличностного, межкультурного и профессионального опыта в ситуациях межкультурного взаимодействия, моделируемого в процессе обучения иноязычной межкультурной коммуникации.

Для разработки и реализации когнитивно-дискурсивной системы обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений представляется необходимым рассмотреть более подробно сущность и структуру лингводидактической среды, представляющей компонент создаваемой методической системы.

2.2. Лингводидактическая среда как компонент когнитивно-дискурсивной системы обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений

Определение генеральной цели современного высшего образования в эпоху постмодернизма как подготовки квалифицированного бакалавра, обладающего комплексом установленных компетенций, приводящих их обладателя к успешной профессиональной деятельности в условиях межкультурного взаимодействия с представителями других лингвосоциумов на английском языке и использовании его как средства межкультурной коммуникации, вызывает потребность описать

условия *образовательной среды*, которая имела бы все необходимые ресурсные возможности для эффективной реализации целевой установки реализуемой методической системы обучения.

В данном параграфе рассматривается понятие лингводидактической среды и выявляется совокупность организационно-методических условий, способствующих реализации предложенной системы обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений. Здесь приведены результаты анализа научной литературы по проблеме проектирования образовательных сред, типологизации и определения их качественных характеристик.

Рассмотрение сущности и структуры *лингводидактической среды* как совокупности условий, непосредственно влияющих на процесс обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений, развитие личности обучающегося и развитие его профессиональной компетентности и целевых компетенций, потребовало выявления *характеристик* формируемой среды и *факторов* образовательного процесса, оказывающих воздействие на построение методической системы и моделирование оптимальных условий для достижения образовательного результата.

Психология и дидактика XX в. установили, что развивающая функция образования будет проявляться успешнее, если обучение способствует развитию личности обучающегося, а учебный процесс разработан и организован таким образом, что обучающийся включен в сознательную и разнообразную деятельность, актуализирующую знания, навыки и умения, обеспечивающие определённый вид деятельности (И.В. Воробьева, М.Р. Якишева, В.А. Ясвин).

Развивающий психолого-педагогический потенциал образовательной среды составляет весь комплекс возможностей, обеспечиваемых конкретной

лингводидактической средой, формируемой преподавателем для реализации поставленной цели обучения [Ясвин, 1997, 2001; Воробьева, Якишева 2011].

В самом широком смысле *развивающая среда* для человека представляет собой любое социокультурное пространство, в рамках которого стихийно или с различной степенью организованности осуществляется процесс развития личности. Такую среду, согласно мнению В.А. Ясвина, можно обозначить как среду человека, в которой доминирует характер стихийности: «Среда человека – это его естественное и социальное окружение, обладающее комплексом влияний и условий» [Ясвин, 2001, с. 12]. Её следует противопоставить целенаправленно организованной *образовательной среде*. Именно в русле *развивающей функции образования* в настоящее время разрабатываются современные подходы к моделированию и проектированию сред в педагогике. С учетом концепций об организации развивающей среды (Л.С. Выготский, Л.В. Занков, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.И. Слободчиков, Е.В. Чмыхова, В.Н. Новиков, и др.) под *развивающей средой* понимается определенным образом упорядоченное образовательное пространство, в котором осуществляется развивающее обучение [Слободчиков, 2000; Чмыхова, 2009].

В отличие от окружающего мира, *среда обучения* – это специально организованные условия, направленные на приобретение обучающимся определенных знаний, навыков и умений, в конечном счёте – компетенций, в которых содержание, методы и организационные формы обучения подвержены влиянию и изменению в рамках решаемых образовательных целей и задач. Иначе говоря, как образно выразилась С.В. Кривых, учебная среда – это «внешняя организующая сила и вещественный антураж для разворачивания процессов обучения и развития» [Кривых, 2011, с. 16].

Понятие «*образовательная среда*» также отражает взаимосвязь условий, обеспечивающих формирование человека, но в этом случае предполагается присутствие обучающегося в ней. Посредством моделирования условий

образовательная среда, по мнению российского учёного В.И. Слободчикова (2010), выступает ведущим фактором, опосредующим цели, задачи, содержание и организацию образования, задавая конкретную социокультурную ситуацию и определяя вектор развития личности обучающегося. Эту же точку зрения о значимости образовательной среды в контексте вуза высказывает В.Н. Новиков (2012), видя в ней не только совокупность материальных, педагогических и психологических факторов, оказывающих направленное воздействие на субъектов образовательного процесса, но и ситуацию, стимулирующую личностное и профессиональное развитие обучающихся. Таким образом, когда речь идет об образовательной среде, то имеется в виду влияние условий образования на обучающегося, задающее направленность определенному типу образовательной среды через включение значимых для человека знаний и использование эффективных технологий обучения [Шумакова, 2008, с. 71].

Механизм влияния обучения на развитие Л.С. Выготский раскрывает с помощью введенного им понятия «*зона ближайшего развития*», отмечая, что «обучение только тогда хорошо, когда оно идет впереди развития» [Выготский, 1982, с. 247, 252]. Интерпретируя эту теорию в контексте цели данного исследования, можно выделить *два уровня развития обучающегося* в моделируемой образовательной среде. Исходный уровень, когда обучающийся способен к самостоятельным действиям и пониманию действительности в меру имеющихся у него знаний и способностей реализовывать иноязычную деятельность, то есть то, что в концепции Л.С. Выготского названо зоной актуального развития. Второй уровень – *зона ближайшего развития* – представляет собой уровень достижений в формировании межкультурной компетенции, которого обучающийся может достичь с помощью моделируемых условий и преподавателя как организатора определённых психолого-педагогических условий. Этот уровень является показателем возможности развития целевых объектов (качеств личности, характеристик деятельности) и

личности в целом в соответствии с целями и задачами обучения. Переход от одной зоны к другой происходит посредством целенаправленного обучения, которое является локомотивом развития.

Выделяется также такая значимая характеристика взаимодействия в среде, как *активность*. Л.С. Выготский писал, что в среде важная роль принадлежит обучающему, играющему «роль управляющего» рычагом воздействия, создающему разнообразную и гибкую организацию элементов этой среды как единого целого [Выготский, 1982, с. 192]. При этом приводятся мысли о необходимости трехсторонней активности организуемого процесса: «Активен ученик, активен учитель, активна заключенная между ними среда» [Выготский, 1991, с. 89].

Трехкомпонентное взаимодействие субъектов образовательной среды должен рассматриваться как единый процесс целенаправленного формирования личности обучающегося под влиянием данной среды. Представляется целесообразным выстроить определенную модель взаимодействия субъектов образовательного пространства, в которой студент и преподаватель являются субъектами деятельности посредством активных отношений со средой, понимаемой как информационный компонент модели, особым образом структурированный и оказывающий воздействие на этих субъектов [Гураль, 2009, с. 91–92].

Эта логика рассуждений приводит к выводу, что организованная определенным образом «как совокупность ... отношений между субъектами образовательного пространства» [Гураль, Обдалова, 2011, с. 91] среда должна обладать активностью и задавать необходимые качества системе отношений субъектов образовательного пространства, вносящей соответствующие коррективы в управление субъектами, требующей от них релевантных поставленным целям обучения совместных действий. Отсюда следует, что *активность преподавателя* определяется как способность постоянно варьировать

спектр способов деятельности, насыщать среду адекватным ресурсным потенциалом и социокультурным контекстом, а *активность обучающегося* проявляется в выборе наиболее подходящих для него способов деятельности и формировании собственного отношения к производимой деятельности. Взаимодействие субъектов образовательной среды, с одной стороны, обеспечивает их единство и общность, с другой – способствует проявлению и развитию их индивидуальности.

Таким образом, активность – качество, в котором проявляется способность среды поддерживать условия, стимулирующие обучение, познавательное отношение обучающегося к миру и поиск ответов на возникающие вопросы [Гусинский, 2003, с. 193]. Вслед за Э.Н. Гусинским и Ю.И. Турчаниновой следует называть среду, обладающую таким качеством, *средой деятельностного типа*.

Согласно мнению В.И. Слободчикова (2000), среда характеризуется такими важными *параметрами*, как насыщенность, структурированность и продуктивность. Причём насыщенность выражается через систему показателей, характеризующих в количественном и качественном выражении её ресурсный потенциал, структурированность – в способе организации образовательной среды, а продуктивность через систему предметных, метапредметных связей и личностных достижений выражается в результатах образовательной деятельности, т.е. в формировании и развитии профессионально значимых компетенций и их составляющих. Эти характеристики будут рассмотрены в качестве *критериев качества* моделируемых условий учебного процесса.

Образовательная среда выступает ведущим *фактором*, опосредующим цели, задачи, содержание и организацию процесса обучения [Слободчиков, 2010], задавая конкретную социокультурную ситуацию и определяя вектор развития личности обучающегося. Таким образом, когда речь идет об образовательной среде, то имеется в виду влияние условий образования на обучающегося, задающее направленность определённому типу образовательной среды через

включение значимых для человека знаний и использование эффективных технологий обучения [Шумакова, 2008, с. 71].

Итак, проведённый анализ позволил выявить существенные характеристики формируемой образовательной среды: *активность* (Л.С. Выготский, Э.Н. Гусинский), *насыщенность*, *структурированность*, *продуктивность* (В.И. Слободчиков) и *направленность*. При моделировании организационно-методических условий для обучения иноязычной межкультурной коммуникации эти характеристики рассматриваются в качестве требований, необходимых для достижения образовательного результата.

При исследовании условий реализации созданной методической системы обучения проводятся анализ и дифференциация понятий «*образовательная среда*» и «*лингводидактическая среда*», «образовательное пространство», уточняются их характеристики с позиции организационно-методических условий когнитивно-дискурсивной методической системы.

Как объект научного исследования образовательная среда является объективной реальностью исключительно высокого порядка сложности, мерности и уровней организации, которые, в свою очередь, предполагают иерархизацию целей и задач образовательной политики государства и образовательной традиции общества. Как социальный конструкт образовательная среда представляет собой совокупность факторов, компонентов и параметров, планируемых на уровне системы институтов образования данного общества или страны. Как было установлено, понятие «образовательная среда» чаще всего соотносится с конкретными условиями какого-либо учебного заведения [Ясвин, 2001], «подчёркивает факт множественности воздействий на человека и охватывает широкий спектр факторов, определяющих воспитание, обучение и развитие личности» [Гущина, 2011, с. 188] в предложенных условиях.

Образовательная среда высшего учебного учреждения может рассматриваться как «система формирования определенного типа личности», во

многое определяющая качество профессиональной подготовки [Делия, 2008, с. 67], способствующая согласованию интересов и ценностей её субъектов и облегчению процесса взаимодействия между ними внутри учреждения и вне его [Гущина, 2011, с. 189]. В таком контексте образовательное учреждение выступает как форма организации образовательного пространства, а его содержание характеризуется взаимодействием с образовательной средой, подразумевающей *включенность субъекта во взаимодействие с окружением (совокупностью условий и обстоятельств, которые непосредственно воздействуют на конкретную группу лиц, включенных в образовательный процесс в данном учреждении)*.

Обобщая определения российских исследователей [Антипов, 2010; Бурдуковская, 2004; Васильева, 2011; Вишнякова-Вишневецкая, 2010; Гущина, 2011; Красильникова, 2002; Мардахаев, 2006; Спичко, 2006; Хорват, 2015 и др.], можно трактовать образовательную среду университета как *многоаспектную, целостную, социально-психологическую реальность, предоставляющую обучающемуся совокупность необходимых материальных и психолого-педагогических условий для его образовательной деятельности и достижения конкретного результата, выражающегося в росте компетентности личности*.

Таким образом, образовательная среда университета отражает совокупность условий, в которых проявляются состояние качества преподавания учебных дисциплин, уровень предъявляемых к студенту в процессе обучения требований в соответствии с ФГОС ВО, принятые в данном учебном заведении нормы научно-образовательной деятельности, заранее обусловленные ценностные ориентации, на формирование которых направлен образовательный процесс и др. К специфическим условиям данного типа среды относится также человеческий фактор, характеризующийся «своей социокультурной средой, профессорско-преподавательским составом, ... педагогическими технологиями обучения» [Мардахаев, 2006, с. 22].

Для сужения образовательного контекста и выявления точных ориентиров создания когнитивно-дискурсивной методической системы обучения иноязычной межкультурной коммуникации в исследовании акцентируется внимание на понятии «*лингводидактическая среда*» (далее – *ЛДС*). Лингводидактическая среда предполагает определённое влияние условий обучения на студента как аттрактора этих условий, следовательно, «напрямую зависит от организатора учебного процесса, которым является преподаватель» [Обдалова, 2009, с. 95]. Однако исследовательский интерес сосредоточен на анализе свойств *особой предметной образовательной среды*, как ресурсе качественной языковой подготовки бакалавров естественнонаучных направлений в новых условиях, детерминированных интернационализацией образовательной среды университета и её направленностью на коммуникацию в глобальном академическом и научном пространстве. Вследствие этого, как отмечают Ю. Кулюткин и С. Тарасов (2001), моделирование условий когнитивно-дискурсивной методической системы обучения должно происходить с учётом особенностей данной предметной среды и проектируемой системы обучения.

Лингводидактическая среда как одна из «вложенных» предметных локальных сред детерминирует ближайшее окружение обучающегося или «*контактно-коммуникативную*» учебную среду, направленную на реализацию целей языковой подготовки студентов определённых направлений и профилей подготовки в университете. Лингводидактическая среда представляет собой совокупность условий, обеспечивающих формирование целевой иноязычной компетенции студентов, включающих, по мнению И.А. Ореховой (2003), следующие важные *компоненты*: обучающие условия, приёмы методического управления воздействием языковой среды на обучающегося, к которым она относит специальные задания и упражнения, базирующиеся на использовании объективных социокультурных реалий иноязычной социокультурной среды, а

также языковую личность преподавателя иностранного языка и носителей изучаемой лингвокультуры.

На основе результатов проведенного в исследовании теоретического анализа была разработана *модель взаимодействия среды и субъектов образовательного процесса* с учетом специфики разных сред и влияний, оказываемых ими на главного субъекта образовательного процесса – студента, вокруг которого другой субъект образовательного процесса – преподаватель иностранного языка – формирует лингводидактическую среду как совокупность условий для достижения целей обучения иностранному языку (рис.4).

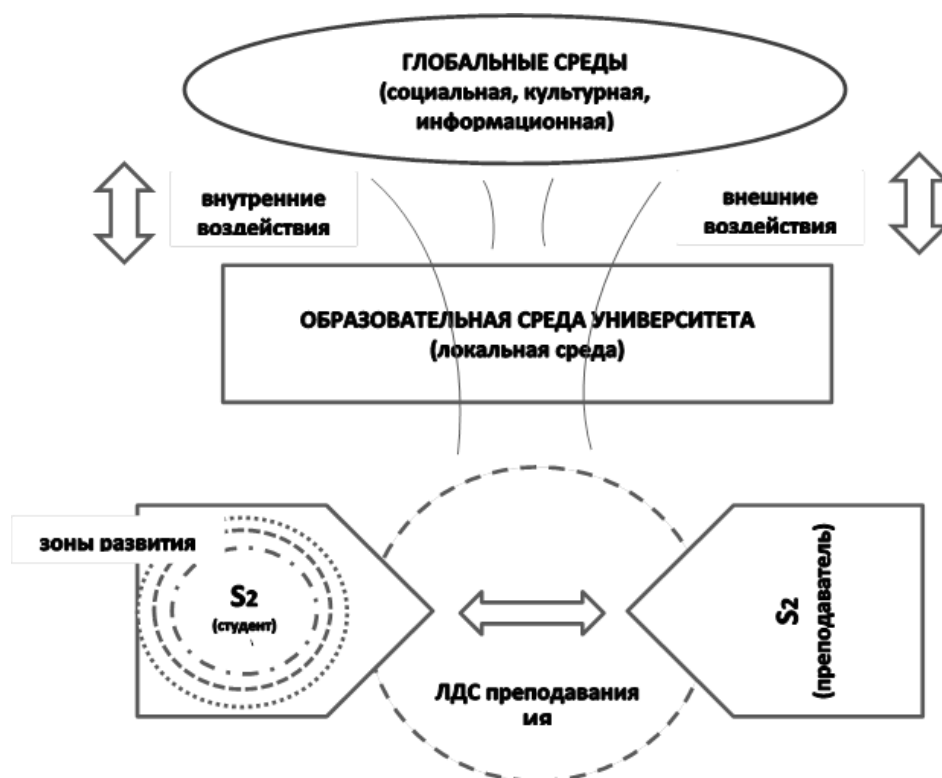


Рисунок 4 – Модель взаимодействия в образовательной среде

Как видно из рис. 4, разнообразные виды сред (глобальные, локальные), пересекаясь друг с другом, оказывают внешние и внутренние воздействия на участников образовательного процесса, которые, в свою очередь, находятся в активном взаимодействии друг с другом и со средой. Преподаватель под воздействием этих влияний формирует образовательную среду – ближайшее

окружение студента, в соответствии со своими личностными и профессиональными компетенциями и возможностями.

В рамках исследования лингводидактическая среда определяется как *«методически организованная образовательная среда, оснащённая способами развития комплекса целевых знаний, навыков и умений при обучении иностранному языку»*. Такая вложенная предметная образовательная среда призвана создавать необходимые условия для реализации соответствующих видов деятельности и актуализации личностного и коммуникативного опыта обучающихся.

Поскольку предметная деятельность в рамках формируемой лингводидактической среды детерминирована содержанием иноязычного образования с учётом целевой группы обучающихся, выделяется такой её важный параметр, как *направленность* на определённые составляющие цели обучения иностранному языку. Таким образом, лингводидактическая среда формируется с учётом конкретных характеристик, задающих параметры развития личности обучающегося и его компетенций, качества результата обучения с учётом профессионально направленного компонента подготовки и сфер деятельности обучающихся, а также требований современного общества к владению иностранным языком.

Как отмечает Н.А. Спичко, взаимосвязь основных элементов выстраиваемой системы обучения и компонентов образовательной среды отражает специфику обучения конкретному учебному предмету [Спичко, 2006, с. 13–16]. Опираясь на исследования В.А. Ясвина (2001) и других учёных, в исследовании ставится задача – выявить специфику *компонентной структуры* лингводидактической среды и учесть её при моделировании когнитивно-дискурсивной методической системы обучения студентов бакалавриата естественнонаучных направлений иноязычной межкультурной коммуникации.

По своей структуре лингводидактическая среда включает субъектов учебного процесса, обучающие компоненты и способы управления деятельностью субъектов образовательной среды, направляющие учебный процесс на целевые объекты, подлежащие развитию. Структура лингводидактической среды при обучении иноязычной межкультурной компетенции обусловлена её социокультурным и межкультурным наполнением, пространственно-предметным окружением и педагогическими и методическими средствами по организации учебного процесса и управлению им, обладающими определённой спецификой в зависимости от применяемых подходов, принципов и технологий обучения.

Особую роль в успешности этого развития играет организация *условий* для целенаправленного воздействия на определенный комплекс целевых знаний–навыков–умений, определяющих способность к межличностному и профессионально ориентированному общению в межкультурно-ориентированной среде.

Как показали результаты исследования, существующие разнообразные виды сред макро- (социокультурная, информационная) и микроуровня (образовательная среда учебного учреждения) обладают разным содержанием, формой и условными границами. При моделировании условий обучения используется такое их качество, как открытость и способности пересекаться между собой, становясь частью друг друга, расширяться за счет друг друга, образуя единую зону взаимодействия внешней и внутренней среды.

Применительно к локальным образовательным условиям, оказывающим непосредственное воздействие на качество языковой подготовки, в исследовании решается проблема быстрой и эффективной интернационализации академической среды университета, участвующего в рейтинге признанных мировых научных центров. Национальный исследовательский Томский государственный университет принял и успешно выполняет Программу повышения конкурентоспособности, фокусируясь на модернизации образовательной среды

вуза в соответствии с мировыми стандартами в области науки и технологий, открытости для взаимодействия с мировым академическим и научным сообществом [Программа повышения конкурентоспособности ТГУ, 2016].

Методологическим основанием создания предметной лингводидактической среды с целью формирования иноязычной межкультурной компетенции у бакалавров естественнонаучных направлений служит понимание учения в соответствии с концепциями Л.С. Выготского, Ж. Пиаже, С. Пейперт как личностно значимого пространства познания и развития обучающегося.

Интерпретируя теорию влияния обучения на развитие человека в контексте создания когнитивно-дискурсивной методической системы обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов естественнонаучных направлений, данная исследовательская концепция выделяет два уровня развития обучающегося в образовательной среде: *исходный уровень*, характеризующий имеющийся потенциал личности обучающегося (личностный, лингвистический), который в концепции Л.С. Выготского назван «зоной актуального развития», и *уровень достижения* конкретных предметных и метапредметных результатов, коррелирующий с понятием «зона ближайшего развития», представляющий собой этап, которого обучающийся может достичь с помощью целенаправленной педагогической деятельности преподавателя. Переход от одного состояния в другое происходит посредством когнитивно-дискурсивной методической системы обучения, выступающей «локомотивом» развития.

Развитие обучающегося происходит под влиянием и при активном взаимодействии его с моделируемыми условиями, направленными на определённые цели и задачи обучения иностранному языку, определяющие его направленность (рис. 5).

В соответствии с этим выделены три доминирующих *вектора* развития студента: (1) его личности, (2) его профессиональной компетентности и (3) способности к межкультурному общению, требующих адекватных

организационно-методических условий, способствующих реализации указанной направленности процесса обучения. Взаимодействие компонентов моделируемой лингводидактической среды, факторов, определяющих «зону активного влияния», реализуется в рамках контактно-коммуникативной зоны, опосредующей процессы обучения и коммуникации между ее субъектами.

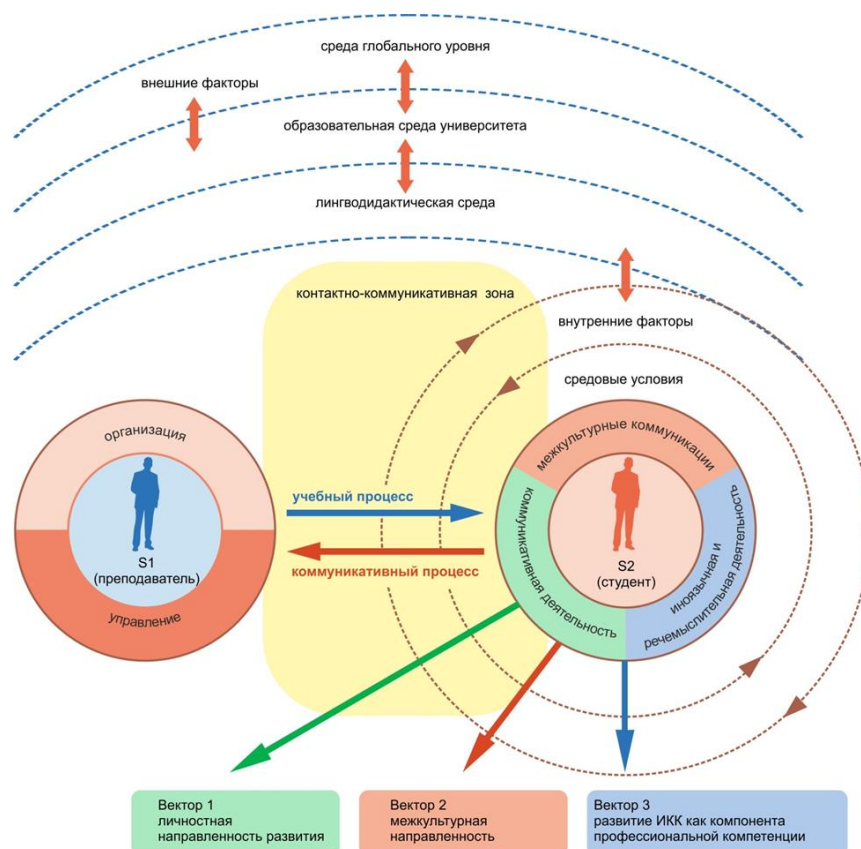


Рисунок 5 – Направленность лингводидактической среды (ИКК – иноязычная коммуникативная компетенция)

Будучи открытой системой, лингводидактическая среда обменивается информацией со средами глобального уровня и локальной средой университета. В исследовании данная среда рассматривается как сложная открытая система, объединяющая среды разного уровня и её субъектов, что позволяет насыщать её релевантным контентом. Анализ внутренних воздействий на формируемые условия приводит к важному заключению, что организованная определённым образом лингводидактическая среда характеризуется таким параметром, как «совокупность отношений», отражающим тип взаимодействия между субъектами

образовательного процесса (С.К. Гураль, О.А. Обдалова). Преподаватель насыщает лингводидактическую среду ресурсным потенциалом, расширяет её (условную) ограниченность за счет слияния сред, привнося их контекст в содержание обучения и образуя единую зону взаимодействия внешней и внутренней среды.

К факторам, реализующим выявленную направленность обучения, относятся: *соответствие условий лингводидактической среды целям и задачам обучения иностранному языку, актуализация направленности обучения, адекватность выбора преподавателем способа методической реализации целей и задач обучения.*

При обучении иноязычной межкультурной коммуникации в отрыве от естественной среды бытования изучаемого языка эффективность формируемых условий обучения имеет кардинальное значение для достижения результатов обучения и обеспечивается посредством «сознательного и целеустремленного проектирования» релевантных условий организаторами учебного процесса (И.Л. Бим).

Описанная в данном разделе диссертации лингводидактическая среда является компонентом когнитивно-дискурсивной системы обучения и выступает в роли своеобразного *педагогического средства моделирования*, способствующего созданию условий для становления и развития различных составляющих иноязычной межкультурной компетенции бакалавров естественнонаучных направлений.

Проектируемая лингводидактическая среда будет эффективной, если оптимально спроектированы и задействованы в учебном процессе все ее компоненты: студент и преподаватель, содержание предмета, материализованное в используемых средствах обучения, выбрана адекватная стратегия обучающей деятельности, корректно отобраны приёмы и технологии обучения. Создание когнитивно-дискурсивной системы обучения иноязычной межкультурной

коммуникации должно проводиться на основе всестороннего учёта закономерностей и принципов обучения, его современных форм реализации, а также особенностей предметно-образовательной сферы обучения, внутренних и внешних средовых факторов воздействия с целью достижения планируемого образовательного результата.

Таким образом, лингводидактическая среда выступает:

- инструментом настройки методической системы обучения на потребности предметной сферы обучения;
- средством актуализации личностной и межкультурной направленности учебного процесса;
- условием привнесения иноязычного контента в процесс обучения;
- средством насыщения содержательного компонента аутентичным контекстом иноязычного общения;
- условиями интеграции в учебный процесс личностно-ориентированных технологий обучения;
- компонентом когнитивно-дискурсивной методической системы обучения.

Исходя из целевых установок, когнитивно-дискурсивная методическая система обучения иноязычной межкультурной коммуникации должна включать содержательный компонент, спроектированный с опорой на методологические основания обучающей деятельности и адекватные организационно-методические условия.

К *организационно-методическим условиям*, способствующим выполнению лингводидактической средой её предназначения и отражающим её специфику, относятся:

- социокультурное насыщение иноязычной информации при восприятии обучающимися в аудитивной и визуальной форме;
- построение процесса обучения на основе аутентичного иноязычного дискурса;

- опыт освоения межличностного и межкультурного контекста общения между носителями чужой и родной культур в сопоставлении;
- вовлечение студентов в осмысление своей иноязычной и речемыслительной деятельности по овладению целевыми умениями.

В данной исследовательской концепции учитывается мнение Н.И. Алмазовой и А.В. Рубцовой (2013) о том, что в современных условиях высшему образованию остро необходима «инновационно емкая образовательная среда», в которой содержательное наполнение образовательного контекста, виды деятельности субъектов образовательного процесса ориентированы на способность актуализировать знания, генерировать нестандартные решения, рефлексировать своё поведение и критически оценивать информацию.

Проведенный анализ показал, что основными особенностями процесса проектирования, направленного на реализацию заданных целевых установок являются:

- создание условий, положительно влияющих на реализацию конкретных целей и задач обучения, способствующих формированию иноязычной межкультурной компетенции;
- опора на способы обучения, активизирующие личностный потенциал обучающегося;
- технологизация учебного процесса, способствующая большей организованности образовательного процесса и его направленности на достижение конкретного результата.

Представляется необходимым далее определить *содержательное наполнение* когнитивно-дискурсивной системы обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений. Оно должно быть ориентировано на реализацию всех элементов содержания языковой подготовки студентов бакалавриата естественнонаучных направлений с учетом межкультурной направленности обучения.

Дискурсивный подход к обучению межкультурной коммуникации постулирует необходимость опоры на дискурс, который в таком случае служит средством погружения обучаемых в иноязычную деятельность, отражающую предметное и социальное содержание профессиональной сферы коммуникации в межкультурном контексте. Коммуникативным ядром когнитивно-дискурсивной системы обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений при таком подходе является не просто язык как система, а язык как элемент коммуникативного процесса, отражающий этно- и социокультурные особенности, профессиональный контекст и поведенческие характеристики коммуникантов как представителей разных лингвосоциумов.

Обращение к *дискурсу* обусловлено его способностью репрезентировать весь комплекс языковых, когнитивных, предметных и межкультурных аспектов, характеризующих коммуникативный процесс, сферу коммуникации, что позволяет построить обучение на когнитивно-дискурсивной основе.

Проведенный анализ показал, что в современных методических работах прослеживается интерес к дискурсивным исследованиям, в которых объектом исследования и предметом обучения выступает иноязычный дискурс [Гураль, 2009, 2011, 2012; Шатурная, 2009; Минакова, 2013, 2015; Митчелл, Шильнов, 2014; Ермошин, 2010; Иванова, 2010; Ступникова, 2010; Аникина, 2011; Томашук, 2012; Балан, 2013; Мордовина, 2013; Ваничкина, 2014; Слезко, 2014 и др.]. Ученые доказывают, что работа с языком на уровне дискурса способствует формированию у обучаемых более адекватной картины мира, лучшему пониманию носителя иноязычной культуры, его поведения и коммуникативных интенций, а также их ознакомлению с особенностями различных типов дискурса, что положительно сказывается на иноязычной компетенции обучаемых и их профессиональной компетентности как будущих специалистов.

Для выявления специфических особенностей дискурса и когнитивно-дискурсивной деятельности обучающихся при построении обучения на основе

иноязычного дискурса, выступающего в качестве ключевой *дидактической единицы* обучения в когнитивно-дискурсивной методической системе, следует уточнить сущность *понятия «дискурс»*, выявить *типы дискурса*, актуальные для обучения в рамках предложенной модели, определить группы факторов, обуславливающих процессы речемыслительной, познавательной, коммуникативной деятельности личностей обучающихся, и условия, влияющие на успешность обучения межкультурной коммуникации.

Проблема дискурса становится одной из центральных в лингвистике в XX в. с развитием функционализма. Как в теоретических исследованиях, так и в лингводидактике дискурсивный подход занимает прочные позиции, акцентируя внимание на изучении процессов коммуникации, речевого взаимодействия и речевого поведения, имеющих большое значение для успешного общения. Опора на дискурсивно-когнитивный подход при разработке системы обучения с целью формирования иноязычной межкультурной компетенции студентов бакалавриата естественнонаучных направлений приобретает особую актуальность, поскольку фокусирует внимание на актуализации иностранного языка как объекта изучения и понимания, сопряженного с контекстом коммуникации, а также с когнитивным процессом, осуществляемым «в коммуникативной деятельности» и поддерживаемым «особыми когнитивными структурами и механизмами в человеческом мозгу» [Кубрякова, 2004, с. 406].

Впервые введенный в аппарат лингвистики в 1952 г. американским лингвистом З. Харрисом [Harris, 1952] термин «дискурс» широко используется в настоящее время. Однако трактовки самого понятия претерпели значительные изменения. Если в начале 70-х гг. XX в., он истолковывался как последовательность речевых актов, связанный текст, устная разговорная форма текста, диалог, группа высказываний, связанных между собой по смыслу [Григорьева, 2007], то в современной лингвистической науке дискурс трактуется как «сложное коммуникативное явление», объединяющее в себе «что сказать» и «как сказать» [Дейк, 1989, с. 8].

Многоплановость термина «дискурс» и его использование в различных областях гуманитарного знания порождают разные подходы к трактовке значения и сущности данного понятия. Дискурс, понимаемый с позиций коммуникативного (функционального) подхода к языку как вербальное общение [Кубрякова, 1997; Седов, 1999; Слышкин, 2000], допускает также множество толкований с учётом понимания его природы и структурно-семантических и стилистических особенностей. С одной стороны, дискурс рассматривается как сложное синтаксическое образование, последовательность речевых актов или связный текст. С другой стороны, дискурс мыслится как речь, вписанная в коммуникацию, в силу чего эта категория приобретает более отчетливо выраженное социальное содержание по сравнению с речевой деятельностью индивида.

Многие определения дискурса основываются на воззрениях Т.А. ван Дейка. Рассматривая дискурс в широком смысле как коммуникативное событие, учёный видит в нём сложное переплетение языковой формы, значения и действия, утверждая, что «дискурс ... включает в себя и социальный контекст, дающий представление как об участниках коммуникации (и их характеристиках), так и о процессах производства и восприятия сообщений» [ван Дейк, 1989, с. 112–113].

Н.Д. Арутюнова определяет дискурс как «речь, погруженную в жизнь» [Арутюнова, 1990, с. 136], и полагает, что его можно рассматривать как социальное действие. Учёный включает в понятие «дискурс» помимо текста целый комплекс экстралингвистических факторов, утверждая, что «дискурс – связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте» [Арутюнова, 1990, с. 136–137]. Опора на данную интерпретацию понятия «дискурс» позволяет выделить его обращённость, с одной стороны, к прагматической ситуации, отвечающей за её адекватность, а с другой – к когнитивной деятельности коммуникантов, к процессам порождения и понимания речи, определяющим присутствие эксплицитного и имплицитного содержания.

Другое определение также согласуется с точкой зрения Т.А. ван Дейка, в котором «дискурс – это сложное коммуникативное явление, включающее, кроме текста, ещё и экстралингвистические факторы (знания о мире, установки, цели адресанта), необходимые для понимания текста» [Караулов, Петров, 1989, с. 8].

М.Ю. Олешков даёт определение дискурсу как «интенционально обусловленной реализации текста в речевой ситуации» [Олешков, 2007, с. 12], акцентируя внимание на значимости субъекта речевой деятельности, производящего дискурс.

Многоаспектную трактовку дискурса предлагает В.И. Карасик. Ученый понимает под дискурсом «текст, погруженный в ситуацию общения», допускающий «множество измерений» и взаимодополняющих подходов в его изучении, в том числе прагмалингвистический, психоллингвистический, структурно-лингвистический, лингвокультурный, социоллингвистический [Карасик, 2000, с. 5–6].

Другой взгляд связан с выяснением структуры дискурса. Понимание дискурса с позиций структурализма представляет его как единицу большую, чем синтаксис. Дискурс рассматривается как фрагмент текста, в котором важную роль в качестве признака играет его связность. Р. Водак, в частности, понимает дискурс как многоуровневое образование вербального и невербального характера, построенное по определенным (выраженным и скрытым) правилам. Это образование определяет и выражает те или иные действия коммуникантов, проявляющиеся в формах культуры, и участвует в создании этой культуры [Wodak, 1996, с. 17]. Таким образом, дискурс рассматривается ею как текст в контексте.

При сравнении разных определений и характеристик дискурса можно сделать вывод, что дискурс – это речевая единица высшего уровня, обладающая структурной, функциональной спецификой, которая, по утверждению Ю.С. Степанова, предстала как «новая черта в облике Языка, ... к концу XX века» [Степанов, 1996, с. 71].

Обобщая рассмотренные дефиниции, следует принять определение дискурса, позволяющее акцентировать те его аспекты, которые важны для разработки и применения в учебном процессе модели и технологии обучения с целью формирования межкультурно-коммуникативного и когнитивно-дискурсивного аспектов иноязычной речевой деятельности в условиях профессиональной межкультурной коммуникации. Целеполагание при построении процесса обучения в предлагаемой системе обучения сопряжено с использованием дискурса как учебного средства, способствующего проникновению в «ткань» чужого языка и в типичные социокультурно и профессионально ориентированные акты социального взаимодействия. С этой целью в исследовании будет использовано понимание дискурса с двух точек зрения: с одной стороны, как текста, погружённого в *ситуацию* или, по Т. ван Дейку, как «речевой поток» [ван Дейк, 1989, с. 8], а с другой – сложного коммуникативного действия. Такой подход аккумулирует в себе коммуникативные и когнитивные характеристики дискурса и позволяет понять, как устроен язык и как его используют его носители. Такое понимание дискурса требует, как отмечает Н.Н. Болдырев, «выйти за пределы языковой системы и связать её со всем тем, что мы знаем о восприятии, о памяти, о поведении человека» [Болдырев, 2001, с. 12].

Решение задач исследования будет основываться на определении В.И. Карасика и оценивать дискурс как «общение людей, рассматриваемое с позиций их принадлежности к той или иной социальной группе или применительно к той или иной типичной речеповеденческой ситуации» [Карасик, 2002, с. 193].

Проведённый анализ дефиниций показал, что дискурс – это многогранное сложное явление, которое реализуется в различных *типах дискурса*. Поскольку дискурс содержит лингвистические и экстралингвистические компоненты, проявляется и функционирует в коммуникации, а общение всегда происходит в определённом социальном контексте, для изучения и анализа дискурса принято рассматривать его не в общем, а с точки зрения конкретного дискурса, под

которым «подразумевается нечто говоримое на общую заданную тему в определённый промежуток времени» [Иванова, 2007, с. 134].

В специальной литературе в настоящее время имеются различные классификации дискурсов, предложенные учёными, представляющими разные области знания и их направления (прагмалингвистика, психолингвистика, лингвокультурология, лингвистика, социоллингвистика и др.).

Проблема типологии дискурса в данной работе связана с выделением *типов дискурса*, которые могут служить средством обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений, реализуемой в профессиональном межкультурном контексте с учетом социокультурной обусловленности коммуникации, что непосредственно связано с выявлением условий успешности понимания *межкультурно-коммуникативных* и *когнитивно-дискурсивных* аспектов коммуникации, которые наибольшим образом проявляют себя в общении представителей различных лингвосоциумов.

Многие исследователи рассматривают проблему типологии дискурса, предлагая свои авторские классификации (Т. ван Дейк, В.И. Карасик, А.А. Кибрик и др.). Разные критерии, положенные в основу классификации, позволяют их авторам предлагать обоснованную типологию, обуславливающую личную исследовательскую позицию.

Самое фундаментальное разграничение дискурса, по мнению А.А. Кибрик, – это его различие в канале передачи информации. На этом основании противопоставляются устный и письменный дискурс. Отмечается, что развитие технологий приводит к появлению новых форм языка и дискурса, выделяемых по данному критерию. Благодаря бурному развитию коммуникационных технологий, сегодня, помимо традиционно выделяемых печатного и устного дискурса, существуют такие его формы, как телефонный разговор, радиопередача, общение при помощи пейджера, автоответчика, видеоконференций, скайпа, социальных сетей (фэйсбук, ватсап (WhatsApp)), а также переписка по электронной почте, короткими текстовыми сообщениями в формате СМС, постовое общение в блоге,

общение на платформе живого журнала (ЖЖ – Live journal) и т.п. [Кибрик, 2009]. Такой процесс приводит к увеличению разновидностей дискурса в современном коммуникативном пространстве и к появлению нового электронного субмодуса [Кибрик, 2009, с. 8].

Классификация, предложенная А.А. Кибрик [Кибрик, 2003], различает дискурсы также по их жанровой специфике. На основе выделения жанровых схем как конфигураций типов пассажей или типов изложения выделяются повествовательный (нарративный), описательный (дескриптивный), объяснительный (экспозиторный), инструктивный и убеждающий (аргументативный) [Кибрик, 2009, с. 9–10].

Существует третье противопоставление дискурса – по функциональному стилю. Эта типологизация, по мнению А.А. Кибрик, основывается на выделении *сфер человеческой деятельности* и отражает типовые функциональные стили [Кибрик, 2009, с. 21]. Одна из популярных классификаций дискурса такого типа приведена Г.Я. Солганик (2003): 1) бытовой; 2) научный; 3) официальный; 4) публицистический; 5) художественный. Однако функциональные стили, в отличие от жанров, не обладают жесткими характеристиками, не передают всю полноту топоса дискурса и легче поддаются смешению.

Другая типология выстраивается на основе жанровой разновидности, принятой в литературоведении для различения литературных произведений, однако задача представить всю имеющуюся палитру жанров в единой классификации представляется достаточно сложной и не входит в область данного исследования. Представляется необходимым выделить виды дискурса на основании жанровой принадлежности, поскольку чаще всего в процессе обучения иностранным языкам опора делается на следующие *формы дискурса*: бытовой диалог (беседа), рассказ (нарратив), инструкция, интервью, доклад, выступление и т.д.

В основу анализа черт дискурса положена следующая группа признаков жанровых характеристик дискурса: 1) коммуникативная цель как доминанта, в соответствии с которой можно выделить четыре типа речевых жанров

(информативные, императивные, этикетные и оценочные); 2) образ субъекта речи (свой–чужой, подчинённый, контактный–дистантный, личный, женщина–мужчина, взрослый и др.); 3) образ адресата коммуникации (свой–чужой, заинтересованный и т.п.); 4) образ прошлого, т.е. ретроспективно направленная активность речевого события (инициальность), характеризующая реактивность, т.е. ответную реакцию (отказа, согласия, опровержения и т.п.); 5) образ будущего (дальнейшее развитие событий) как выход на последующий эпизод общения (приглашение, обещание, прогноз); 6) событийное содержание (обращённость к внеречевой действительности, т.е. экстралингвистическим факторам, отражающим официальность / неофициальность, а также включённость события в личную сферу коммуниканта); 7) языковое воплощение речевого жанра (содержание информации и использованные лексические средства) [Шмелева, 2003, с. 133–145].

В настоящее время можно наблюдать усложнение классификации дискурса, поскольку учёные стремятся охватить как можно больше критериев и выделить как можно больше разновидностей. Например, Т.Н. Хомутова на основе разработанного ею интегрального подхода («интегральная теория дискурса») типологизирует разновидности дискурса по четырем секторам: когнитивному, языковому, культурному и социальному, добавляя к ним актуализацию единиц дискурса с помощью механизма речевой деятельности. В результате учёный представляет «сложную открытую систему взаимообусловленных классификаций» [Хомутова, 2014, с. 18]. Этот подход учитывает различия дискурса по многим основаниям и охватывает большое разнообразие дискурсов в каждом секторе. Представленная разветвлённая автором система типов дискурса, несомненно, связана со сложностью и неоднозначным пониманием самого объекта исследования, однако представляется слишком сложной для реализации целей данного исследования.

Наиболее известная классификация, представляющаяся наиболее значимой для данного исследования, принадлежит В.И. Карасику (2000, 2002). Основанием его классификации является *ориентированность дискурса*, т.е. то, на кого он

ориентирован. В соответствии с этим выделяются *персональный* (личностно-ориентированный) и *институциональный* (статусно-ориентированный) типы дискурсов.

Характеризуя личностно-ориентированное общение, В.И. Карасик связывает его с ситуациями, «когда участники общения раскрывают друг другу всё богатство своего внутреннего мира и воспринимают друг друга как личности» [Карасик, 2002, с. 278]. Выделяются две разновидности личностно-ориентированного дискурса – бытовой и бытийный; последний, в свою очередь, может быть художественным и философским.

Представляется важным противопоставление личностно-ориентированного и статусно-ориентированного дискурсов. Это имеет существенное значение при выборе единицы дискурса, подлежащей изучению и анализу при создании когнитивно-дискурсивной направленности системы обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений.

На основе данной классификации выделяется тип дискурса, в основе которого лежит *личностно-ориентированное общение*. Оно реализуется в разговорной форме в межличностном общении языковых личностей, представляющих свои лингвосоциумы. Основной признак личностного, бытового дискурса – стремление выйти на особый, близкий вид общения. В отличие от бытового, в бытийном дискурсе предпринимаются попытки раскрыть свой внутренний мир во всем его богатстве. Так как бытийный дискурс представлен произведениями художественной литературы и философскими интроспективными текстами [Карасик, 2009, с. 6–7; Карасик, 2000], не представляется возможным рассматривать его в качестве дидактической единицы проектируемой когнитивно-дискурсивной методической системы обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений в связи с несоответствием данного типа дискурса содержательному критерию.

Отметим, что бытовой, или повседневный, дискурс характеризуется открытостью границ и установкой его участников на свободное общение, когда у них есть «возможность не следовать никаким институциональным правилам и нормам», предписывается установка «соблюдать определённые стереотипные дискурсивные правила, основанные на практическом опыте участников общения, отработанные в данном национально-культурном сообществе и освоенные индуктивным способом» [Тубалова, 2010: 42]. Важнейшей для понимания специфики данного дискурса является его характеристика как «наименее структурированного из всех типов дискурсов» [Макаров, 2003, с. 175]. На основании этого дискурсы повседневности весьма трудно свести к определенным типам, и они определяются конкретными коммуникативными ситуациями, каждая из которых формирует собственный дискурс.

Как отмечается в современных работах по коммуникативной лингвистике институциональный дискурс – это общение в рамках статусно-ролевых отношений, что характеризует коммуникацию такого типа, по определению В.В. Богданова, как коммуникацию «в своеобразных масках» [Богданов, 1990, с. 66]. Такой тип дискурса актуализирует речевое взаимодействие представителей социальных групп или институтов друг с другом [Карасик, 2002, с. 245], характеризующееся «трафаретностью общения», что принципиально отличает его от персонального дискурса.

Специфика институционального дискурса обуславливается типом общественного института, который в коллективном языковом сознании обозначен особым именем, связывается с определенными функциями людей, общественными ритуалами и поведенческими стереотипами, а также текстами, производимыми в этом социальном образовании. Он содержит в себе нейтральные признаки, являющиеся общедискурсивными, типичными для любого общения, а также личностно-ориентированные признаки [Михальская, 1996, с. 17], проявляющиеся в субъекте коммуникации.

В силу этого его отличает обусловленность ситуацией формального общения, что характеризует его с определённой стороны и выстраивает его

соотнесённость с «целевой аудиторией и местом коммуникационной среды», проявляющей «системообразующие признаки, ... основные параметры моделей разноориентированной коммуникации» [Горбунов, 2013, с. 23]. Институциональный дискурс включает такие *жанры*, как академический, научный, научно-публицистический, политический, экономический, инженерно-технический, педагогический и т.д.

Всякий институциональный дискурс использует определенную систему *профессионально-ориентированных* знаков, то есть обладает собственным подязыком (специальной лексикой, фразеологией) [Шмелева, 1996, с. 368]. Следовательно, когда человек вступает в то или иное *дискурсивное пространство*, он сталкивается не только с определенными социальными ролями (соотносимыми с типом социального института), но и с определенными целями. В связи с этим представляется интересной точка зрения Е.А. Шатурной, акцентирующей внимание на *профессионально-ориентированном дискурсе*, главная особенность которого заключается в его включенности в «контекст профессиональной деятельности». Для профессионально-ориентированного дискурса в силу этого характерны специфические лексика и терминология [Шатурная, 2009, с. 175–176] и соответствующие экстралингвистические факторы, способствующие реализации цели коммуникации.

Рассуждая о типах дискурса, необходимо также выделить его типы в зависимости от *национально-культурного контекста*, в рамках которого он реализуется. В.В. Красных характеризует социокультурно-ориентированные «модификации» дискурса как определенным образом «адаптированные» в соответствии с той сферой, в которой он функционирует [Красных, 2003, с. 14]. В соответствии с данной позицией, выделяются два плана коммуникации: 1) *общелингвистический аспект*, релевантный для любой формы коммуникации, любого дискурса и языка, как универсальная составляющая; 2) *культурно-детерминированный компонент*, актуальный для каждой конкретной лингвокультуры, в которой реализуются все типы дискурсов, определяя

особенности национального языкового сознания и специфику коммуникативного поведения коммуникантов [Красных, 2003].

Проведенный анализ свидетельствует, что разновидностей дискурса можно выделить столько, сколько существует видов деятельности человека, «поскольку каждый вид деятельности порождает свой собственный вид дискурса с присущей ему лексикой и стилистикой» [Киров, 2001, с. 25].

При создании когнитивно-дискурсивной системы обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений в содержательном компоненте представляется важным учесть корректный выбор релевантных цели обучения типов дискурса. Отбирать в качестве объекта обучения следует те типы дискурса, которые встречаются в ситуациях общения, характерных для сферы применения изучаемого языка. Включенность дискурса в контекст коммуникации делает возможным построение типологии дискурса на этой основе. Такая типология позволяет отразить не только языковую и тематическую специфику дискурса, но и их соотношенность с определенными коммуникативно-речевыми сферами и субъектами речевой деятельности как представителями определённого лингвосоциума.

Именно в связи с этим в данном исследовании используются типы дискурсов и соответствующие термины, обращённые к двум взаимообусловленным сущностям: 1) контексту коммуникации (социокультурно маркированному и профессионально ориентированному) и 2) конкретной ситуации общения. Соответственно, нами выделяются *культурно маркированный дискурс* и *научно-академический дискурс*.

Отметим, что, поскольку курс обучения иностранному языку в высшей школе носит ярко выраженный профессионально ориентированный характер, именно совокупность выделенных двух типов дискурса будет отвечать требованиям когнитивно-дискурсивной системы обучения иноязычной межкультурной коммуникации с точки зрения реализации ее направленности на личностный, профессиональный и межкультурный векторы развития. Данные типы дискурса характеризуют коммуникацию в академической и

профессиональной сферах с учётом межкультурного, межличностного и профессионального контекста.

Несомненно, профессионально ориентированная сфера деятельности является основой профессионально ориентированного обучения студентов бакалавриата естественнонаучных направлений. Т.Н. Астафурова характеризует многокомпонентность общения в профессиональной сфере, обусловленную разнообразием областей научного знания и общения, каждая из которых имеет специальный тезаурус, определённые ситуации взаимодействия, в которых проявлены коммуникативные и практические интенции и стратегии их достижения [Астафурова, 1997]. И.И. Халеева (1989) акцентирует внимание на необходимости организации условий для овладения обучающимися профессионально-маркированными знаниями, лексикой и в целом спецификой сферы общения, которые должны быть направлены на изучение речевой деятельности, продуктом которой является дискурс.

Сфера исследовательского интереса связана с выделением научного и академического типов дискурса, стилистические особенности которых ярко проявляются в использовании языковых средств, а также спецификой тематики, систем убеждений, способов рассуждения и т.д., относящихся к сфере учебной и профессиональной деятельности бакалавров естественнонаучных направлений. Исследователи научного дискурса [Химик, Волкова, 2003; Ахтаева, 2010; Бурмакина, 2010; Н.Л. Никульшина, 2009, 2014 и др.] характеризуют его как один из подтипов институционального дискурса, репрезентирующих в себе «каноны научного общения» (О.Е. Глухова). В зависимости от сферы общения и функционирования выделяются следующие *коммуникативно-стилевые типы* научного текста: академический, научно-информационный, учебный и научно-публицистический, которые в целях данного исследования объединены в единый тип дискурса. При рассмотрении указанного единства удобным представляется термин «*научно-академический дискурс*», который будет интерпретироваться в исследовании как «нормативно организованное речевое взаимодействие, обладающее как лингвистическим, так и экстралингвистическими планами,

использующее определенную систему профессионально ориентированных знаков, учитывающее статусно-ролевые характеристики основных участников общения в сфере университетского образования» [Куликова, 2006, с. 297].

Научно-академический дискурс – это подвид институционального, статусно-ролевого общения, участниками которого являются преподаватели, студенты, учёные, исследователи, т.е. члены научного и академического сообщества, которые при общении должны соблюдать нормы речевого поведения, принятого в нём, находясь в условиях учебных и научных ситуаций общения [Чубарова, 2009]. К специфике данного типа дискурса можно отнести *ограниченность ситуативного контекста* временем и местом протекания (определённая аудитория, конференц-зал и т.д.); целевая установка дискурса выражается в социализации членов общества в рамках процесса представления, передачи и получения нового научного знания [Цымбал, 2015, с. 26].

Основными *формами* научного дискурса являются аргументация, объяснение, прогнозирование, квалификация [Кротков, 2010, с. 14]. Главные *особенности* выражаются в объективности, достоверности, концептуальности, поиске истины, эмпиричности, методологичности, обоснованности, логичности и др. Жанры, характеризующие научно-академический дискурс, представлены в письменной форме: научная (научно-популярная) статья, монография, диссертация, рецензия, аннотация, отзыв, учебник.

Основными *жанрами* в устной форме выступают научный доклад, сообщение на конференции, лекция, обсуждение за круглым столом, общение в аудитории. К отдельному жанру относится презентация, которая реализуется в практике профессионального и учебного общения как синтетическая форма, построенная с учётом законов устной и письменной форм речи. Одновременная соотнесённость академической презентации со сферами науки и обучения детерминирует этот жанр как своеобразный функциональный тип дискурса, востребованный в учебном процессе [Цымбал, 2015, с. 27–30].

Установлено, что *англоязычному* научно-академическому дискурсу в отличие от русскоязычного присущи следующие характеристики:

- более выраженный по сравнению с российским научно-академическим дискурсом личностно-ориентированный характер коммуникации;
- допустимость проявления эмоций, выражения спонтанных чувств;
- предпочтение личного общения формальному;
- отсутствие эксплицитно выраженных знаков, указывающих на статус общающихся, на иерархию, существующую в академическом сообществе;
- диффузность общения, проявляющаяся в предпочтении неформального взаимодействия между коллегами по профессии, которые поддерживают активные отношения за пределами профессиональной сферы;
- низкая дистанция власти в сопоставлении с русской культурой.

Однако помимо статусно-регулятивного общения в дискурсе реализуются *этноспецифические качества* субъектов коммуникации, которые проявляются в любом типе дискурса. Максимально ярко они обнаруживают себя в особом типе дискурса – разговорном (бытовом), когда дистанция между партнёрами сведена до минимума и отношения приватны.

Многие исследователи (М.Г. Евдокимова, Л.Ю. Минакова и др.) говорят о необходимости для современного специалиста владения своей профессиональной деятельностью с учётом её реализации в глобальном межкультурном профессиональном пространстве, для успешности которой необходимы не только умения, связанные с определённой предметной областью, но и достаточно глубокие фоновые знания, аналитические умения для того, чтобы строить адекватные представления об иноязычном партнере по профессиональной коммуникации [Минакова, 2015, с. 18]. С этой целью в дополнение к научно-академическому дискурсу будет внесён в содержание обучения бакалавров естественнонаучных направлений *культурно-маркированный дискурс*. Его специфика в полной мере проявляется в повседневном живом общении (бытовой, разговорный дискурс).

Современный устно-речевой дискурс ярко проявляет характеристики культурно-маркированного дискурса. Это – живая речь в многообразии её проявлений, обусловленных различными факторами, эксплицитно и имплицитно

присутствующими в процессе взаимодействия партнёров по общению и влияющими на реализуемый коммуникативный процесс и его результат.

Данный тип дискурса является образованием, исследование которого позволило выделить такие его характеристики, или признаки, как сиюминутность, спонтанность, приватность, эмоциональность и т.д. [Ширяев, 2001, с. 132–147].

По типу информации, превалирующей в дискурсе, научно-академический дискурс является носителем фактической информации, связанной с предметом деятельности и обще- или узкопрофессиональным контекстом. В культурно-маркированном дискурсе превалирует другой тип информации – культурно-детерминированный, относящийся к сфере межличностного устно-речевого общения, примером которого является устный разговорный дискурс.

Реализация целевой направленности когнитивно-дискурсивной системы обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений требует использовать в качестве основы такой *материал*, который будет раскрывать перед обучающимися всю палитру «семантической вселенной» (А. Вежбицкая) английского языка и его узуса, прагматические аспекты коммуникации, культурную информацию, характеризующую специальные для конкретной культуры явления и реалии.

Таким образом, учитывая типологию дискурса с позиции социолингвистики (В.И. Карасик), в которой выделяются два основных типа дискурса – персональный и институциональный – были выделены в рамках данного топоса дискурса два важных для целей разработки когнитивно-дискурсивной системы обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений типа дискурсов – *научно-академический и культурно-маркированный*. В основу такой типологии положено противопоставление личностно-ориентированного и статусно-ориентированного дискурсов на основе контекста коммуникации. Представляется целесообразным выделение этих двух типов в качестве базовых в когнитивно-дискурсивной методической системе, поскольку они охватывают личностно- и профессионально

значимые контексты учебной и профессиональной деятельности данного контингента обучающихся.

Дискурсно-ориентированное обучение будет направлено на следующие аспекты: во-первых, обучение языку взаимодействия, способствующее адекватной ориентации в замыслах общающихся и реализации фактической потребности коммуникантов и социокультурной сферы, и, во-вторых, обучение ценностям и знаниям, понятийному аппарату и идеям профессионально интеллектуальной сферы.

Когнитивный подход к обучению на основе когнитивно-дискурсивной методической системы требует рассмотрения иноязычного общения с точки зрения совокупности четырёх групп факторов, выделенных В.З. Демьянковым (1995), детерминирующих коммуникацию, реализуемую в межкультурном контексте.

Одна группа факторов обусловлена *коммуникацией* как процессом обмена информацией, другая – *когницией* как одним из модусов познания, восприятия и составления представлений, третья – *прагматикой* как знаниями предмета общения и умением применить эти знания на практике, а четвёртая группа факторов вытекает из *социокультурных особенностей* (знаний, охватывающих как собственно коммуникативные, так и внекоммуникативные цели, проявляющиеся в реализации социальных, текстовых, дискурсивных аспектов в конкретных реальных коммуникативных ситуациях).

При обучении межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений процесс коммуникации опосредуется дополнительными специфическими условиями, в которых студенты выступают субъектами иноязычной и речемыслительной деятельности по восприятию иноязычного аутентичного дискурса с целью понять смысл референтной ситуации общения, когда носители информации – представители изучаемого лингвосоциума, а дискурс – объект восприятия и анализа для обучающихся. Схематично можно представить иноязычную коммуникацию, опосредуемую

процессом обучения иноязычному дискурсу совокупностью следующих пяти групп факторов.

Четыре группы факторов, представленные на рис. 6 по окружности, находятся в непосредственной взаимосвязи друг с другом и обуславливают процессы речемыслительной и познавательной деятельности личностей, участвующих в коммуникации (непосредственно и опосредованно).



Рисунок 6 – Факторы, опосредующие межкультурную коммуникацию в условиях обучения иностранному языку в когнитивно-дискурсивной парадигме

В данной схеме дискурс выступает центральным понятием (1), являясь одновременно средством обучения и объектом анализа, он предстаёт перед обучающимися образцом реализации определенных коммуникативных интенций в контексте конкретной коммуникативной ситуации с её социокультурным

фоном (3) и собственно коммуникативной реализацией (4). Он, как лакмусовая бумага, проявляет отношения партнёров по общению и языковые средства, наиболее приемлемые в данной ситуации. Дискурс рассматривается и как языковая форма коммуникативного содержания интеракции между собеседниками. Его лингвистическим компонентом является текст, а экстралингвистическим компонентом выступает контекст.

Другой ключевой фактор, опосредующий межкультурную коммуникацию, – когниция личностей (2), участвующих в коммуникации (4), – то, что составляет сам процесс познания личности, т.е. «совокупность психических (ментальных, мыслительных) процессов восприятия мира» [Краткий словарь когнитивных терминов, 1996, с. 81].

По этой причине иноязычный дискурс, определяемый в качестве важнейшей составляющей процесса коммуникации между людьми, в обучении общению должен выступать объектом анализа со стороны обучающихся, предполагающим их погружение в иноязычный и инокультурный контекст коммуникации (социокультурный фон (3)) посредством активизации когнитивных процессов восприятия, переработки и смыслоизвлечения.

В качестве важного фактора, опосредующего межкультурную коммуникацию в условиях обучения, выделен социокультурный фон (3). Действительно, невозможно понять другого человека, если не учитывать культуру, представляющую собой фундаментальный контекст, связывающий индивида и среду и предопределяющий систему представлений, норм, убеждений, ценностей, разделяемых носителями данной лингвокультуры, а также их поведение как субъектов коммуникации. Социокультурный контекст коммуникации тесно связан с прагматикой использования языка, которая также включена в комплекс факторов, опосредующих межкультурную коммуникацию при обучении иностранному языку. Обращает на себя внимание зависимость социального взаимодействия от конкретной ситуации общения. Именно в ситуативном контексте проявляются и этнокультурная принадлежность человека,

и такие прагматические компоненты общения, как место, время, цели, намерения, социальный статус и взаимоотношения между коммуникантами и др., связывающие говорящих между собой и получающие свою репрезентацию в их речи [Акопянц, 2009].

В формируемых условиях обучения с межкультурной направленностью указанные группы факторов находятся в непосредственной взаимосвязи друг с другом и обуславливают процессы речемыслительной и познавательной деятельности личностей, участвующих в информационном обмене. Особое внимание в процессе обучения уделяется собственно *процессу коммуникации*.

Этот процесс рассматривается с позиции двух видов коммуникации – *интра-культурной* и *кросс-культурной*. С одной стороны, изучаются все особенности обмена информацией при общении между собой носителей одной культуры – представителей изучаемой (англоязычной) лингвокультуры, что соотносится с понятием «*интра-культурная коммуникация*». При таком акценте изучения коммуникативного процесса коммуникантами выступают носители одной культуры, выступающие партнёрами по общению в изучаемых фрагментах дискурса. С этой точки зрения процесс формирования иноязычной межкультурной компетенции связан с пониманием речевого поведения субъектов коммуникативного взаимодействия, направленного друг на друга. Создаются условия для погружения (вовлечения) в инокультурный контекст коммуникации.

Ситуация *кросс- или межкультурной коммуникации* моделируется в специально создаваемых условиях «пересечения культур». При соотнесении, сравнении и сопоставлении различных факторов референтной (изучаемой) ситуации общения с нормами и установками, принятыми в родной лингвокультуре, при привлечении интерлингвального перевода (перевод с языка на язык) задействуется языковое и когнитивное сознание студентов как носителей собственной лингвокультуры. Посредством этого обучающиеся вступают во взаимодействие с иноязычной культурой, представленной в дискурсе как проявление коммуникации между носителями «чужой» (изучаемой) лингвокультуры. Этот тип межкультурной коммуникации можно

охарактеризовать как *квази-межкультурное* общение, поскольку прямого (живого) контакта между всеми участниками коммуникации нет, но в информационном обмене участвуют представители разных лингвосоциумов посредством иноязычного дискурса.

Такая ситуация определяется как учебная, в которой «пользователи» текста или дискурса (автор и реципиент информации) не всегда непосредственно контактируют друг с другом [ван Дейк, 1997]. Она создаётся через взаимодействие разных инокультурных сознаний, представленных носителями языка (Я1), между которыми происходит общение, реализуемое в конкретном фрагменте дискурса, и реципиентами, для которых он является иноязычным (Я2). Реципиенты (студенты) – языковые личности, относящиеся к инокультурному лингвосоциуму, не выступают субъектами взаимодействия в предложенных условиях, но являются субъектами иноязычной коммуникативной и речемыслительной деятельности по осознанию этого дискурса и интерпретации его смысла, они становятся активными участниками межкультурной коммуникации в перцептивно-смысловой деятельности. В моделируемых таким образом условиях обучения процесс коммуникации опосредуется межкультурными аспектами взаимодействия языковых сознаний между субъектами коммуникации (Я1) и субъектами речевой и речемыслительной деятельности по извлечению адекватного смысла референтной коммуникативной ситуации (Я2).

Успешность иноязычной коммуникативной и речемыслительной деятельности в ситуации межкультурной коммуникации, опосредованной аутентичным дискурсом, связана с протеканием процессов *когнитивной деятельности* (когниции) участников коммуникации (2).

Следует отметить, что, поскольку «под дискурсом следует иметь в виду именно когнитивный процесс, связанный с реальным речепроизводством, созданием речевого произведения» [Кубрякова, 1995, с. 164], когнитивная деятельность реализуется в языковой семантике. Она открывает реципиентам путь из мира собственно языка в мир реальности носителей другого

лингвосоциума. Эта ниточка, связующая два мира, окутана культурными представлениями о предметах и явлениях мира, свойственных данному речевому сообществу в целом и индивидуальному носителю языка в частности. Путь от внеязыковой реальности к понятию и к словесному выражению отличается у разных народов, что обусловлено различиями исторических условий их жизни, спецификой развития их общественного сознания. Признавая, что каждый язык изначально задает своим носителям определенную картину мира, А. Вежбицкая уточняет, что языки образуют свою «семантическую вселенную». Каждый народ вырабатывает, накапливает свои неповторимые ассоциации образного мышления, обусловленные особым семантическим наполнением каждого слова – культурными смыслами. Они закрепляются в языковой системе и составляют ее национальную специфику, репрезентируемую в дискурсе [Ермоленко, 2010].

Согласно гипотезе И. Кечкеша о динамической модели значения [Kecskes, 2013, 2014], процесс коммуникации выстраивается с учётом взаимодействия четырёх его компонентов.

Одну оппозицию представляют участники коммуникации – говорящий и слушающий, которые создают личные контексты, являющиеся рефлексиями, закодированными ими в словах и влияющими на коммуникативное поведение каждого из них. Говорящий преследует свою коммуникативную интенцию, кодируя свои намерения в словах. Слушающий декодирует слова, интерпретируя их значения, опираясь на свой собственный опыт и функционирование речевого механизма.

Другой линией взаимодействия являются две стороны контекста. Старый (сложившийся) контекст – *социокультурный* – является реализацией того, что заложено в слове в результате его существования в языке (составляющего личностные, социальные и культурные знания, выраженные языковыми средствами во всех известных репрезентациях). Новый контекст – *актуальный ситуационный* (контекст конкретной ситуации общения) – проявляет смысл, заложенный говорящим в конкретных языковых единицах в данной конкретной ситуации. Отмечается, что «динамизм контекста выражается в том, что слова ...

создают актуальные контексты, и контексты порождают ... значения слов» [Кечкеш, 2014, с. 11].

В процессе коммуникации доминирование той или другой стороны контекста изменяется. Все четыре компонента находятся во взаимодействии. В этом взаимодействии может найтись место непониманию, или, в терминах автора, «факторам конфликтного риска». Этот конфликтный риск не является намеренной провокацией партнеров по общению, направленной на то, чтобы предпринимать ущербные действия по отношению друг к другу [Третьякова, 2003]. И. Кечкеш, таким образом, объясняет конфликтную ситуацию как неотъемлемый компонент процесса коммуникации, сопровождающий общение не только между представителями разных культур на иностранном языке, но и между носителями одного лингвосоциума.

Причиной речевого конфликта на лингвокогнитивном уровне восприятия И. Кечкеш называет расхождением в отмеченности значений слов (*salience*) у партнёров по коммуникации. На отмеченность слов влияют частота употребления слова в языке, общепринятость и предсказуемость. Они меняются диахронически под влиянием социокультурного фактора употребления.

Речевая деятельность слушающего находится под влиянием выбора значения по определённому коммуникативно-обусловленному механизму, который в соответствии с гипотезой градуированной отмеченности (*graded salience*) Р. Гиоры (Giora, 1997, 2003) отдаёт предпочтение самому «отмеченному значению», тому, которое для участника коммуникации является наиболее частотным и первым приходит на ум. Отмеченное значение по своей природе может быть или буквальным, или косвенным, но обязательно является самым вероятным значением из всех возможных. Согласно концепции динамической модели значения И. Кечкеша, самое отмеченное значение слова определяется социокультурными факторами, заложенными в контексте. Если данный ситуационный контекст подтверждает, что в конкретной ситуации сработало самое отмеченное значение, тогда процесс интерпретации слушающим продолжается, речевого конфликта нет. В случае, когда самое отмеченное

значение слова не согласуется с актуальным ситуационным контекстом, возникает речевой конфликт, приводящий к поправке в интерпретации и поиску другого значения.

Р. Гиора (2003) экспериментально показала, что в процессе интерпретации, независимо от контекста, отмеченное значение автоматически выдвигается на передний план. Если отмеченность совпадает у говорящего и слушающего, то сбой в коммуникации не происходит. Как правило, представители одного лингвосоциума имеют схожую отмеченность значений слов. Если в коммуникации принимают участие представители разных лингвосоциумов и общаются на одном языке, который для одного является родным, а для другого – чужим, то отмеченность может сильно расходиться.

Следующий фактор – *прагматизация (5)* иноязычной коммуникативной и речемыслительной деятельности обучаемых проявляется в том, что в центре внимания в учебном процессе оказывается взаимосвязь языка и среды его функционирования, давая возможность слову проявить свои скрытые потенциальные возможности (А.М. Акопянц, И. Кечкеш, И.П. Сусов, Н.Н. Трошина, Vyv. Evans, G.N. Leech, S.C. Levinson).

Современные теории прагматики постулируют зависимость значения слова от контекста и признают его порождающую силу [Evans, 2006; Kecskes, 2014]. Согласно современным представлениям, *контекст* дает возможность слову проявить свои скрытые потенциальные возможности. В современных направлениях прагмалингвистики многими исследователями [Сусов, 2000; Кечкеш, 2007; Акопянц, 2009 и др.] большое значение придаётся человеческому фактору. Это, с одной стороны, акцентирует внимание на человеке-говорящем как коммуниканте, а с другой – на обучающемся как активном участнике процесса учения и познания иностранного языка через призму видения языка как многомерного социального и культурного феномена и средства репрезентации мира. С. Левинсон подчёркивал, что у грамматики в широком смысле слова значение контекстно-свободно [Левинсон, 1983, с. 8]. Прагматика отдает предпочтение исследованию значения как результата его использования, нежели

изучению значения как абстракции [Leech, 1983, p. 4]. Иными словами, она акцентирует внимание на языковом употреблении лексических единиц, а ее «задачей становится описание контекстно зависимого значения» [Левинсон, 1983, с. 7].

Прагматизация речи при обучении иноязычной межкультурной коммуникации должна осуществляться за счет уместного, ситуативно-обусловленного использования языковых средств, что открывает возможность для обучающегося участвовать в потенциальной межкультурной коммуникации различного *регистра* (формальный, нейтральный, неформальный) [Акопянц, 2009, с. 12].

В контексте вышесказанного в качестве дидактических единиц в процессе обучения были выделены определённые группы, отражающие типичные или специфические проявления факторов коммуникации между носителями иной лингвокультуры, включающие грамматические структуры, коллокации, клише, идиомы, ситуативно-обусловленные выражения, а также профессиональный терминологический вокабуляр, относящийся к научно-академическому дискурсу.

Знание студентами речевых клише и разговорных фраз (formulaic language items) (I. Kecskes, A. Wray), существующих в языке в виде «готовых» формул с заложенным в них смыслом и использующихся в типичных ритуализированных ситуациях, способствует пониманию многих типичных ситуаций при восприятии, а продукция их в собственной речи повышает её беглость и аутентичность.

Включение идиом в целевую группу обусловлено их особенностями. Обладая наибольшей степенью устойчивости, эти структуры представляют собой сложившиеся в речи «готовые» (pre-fabricated) единицы, свойственные только данному языку (A. Egman, R. Warren), значения которых неизменны в различных контекстах. Опытно-экспериментальная работа со студентами целевой группы подтвердила предположение, что если такая лексическая единица не знакома обучающемуся, то у него нет возможности понять и интерпретировать каким-то образом смысл фразы, исходя из ее лексического состава.

В особую обособленную группу выделены *ситуативно-обусловленные выражения*, представляющие собой «в высшей степени условные (стереотипные) устойчивые (готовые) прагматические единицы» [Kecskes, 2003, 2014]. Такие лексические единицы были выявлены в качестве средств устно-речевого дискурса, употребление которых в речи привязано к стандартным коммуникативным ситуациям, но при этом тесно связано с актуальным ситуативным контекстом. Акцентуация внимания обучающихся на таких лексических единицах и особенностях их употребления в иноязычных ситуациях общения при сравнении с подобными ситуациями в родной лингвокультуре позволяет раскрыть студентам лингвистические и экстралингвистические особенности коммуникации между носителями одной и разных лингвокультур на минимальном объёме учебного материала при максимальном погружении обучающихся в различные факторы коммуникации [Obdalova, 2014, 2015]. Это обстоятельство делает ситуативно-обусловленные лексические выражения эффективным дидактическим средством обучения когнитивно-дискурсивным и межкультурно-коммуникативным аспектам иноязычной деятельности в межкультурном контексте.

Представляется важным обратить внимание на когнитивно-коммуникативную составляющую речевой деятельности коммуникантов. Для успешности актуализирующихся процессов сложной рецептивной иноязычной и речемыслительной (когнитивной) деятельности студентам как реципиентам иноязычного аутентичного устно-речевого дискурса требуется определить ключевые характеристики и условия предъявленной к восприятию коммуникации. Для вскрытия этих особенностей в обучении иноязычному межкультурному общению студентов естественнонаучных направлений впервые предлагается ввести *дискурс-анализ* как средство погружения (вовлечения) обучаемых в иноязычный и инокультурный контекст коммуникации.

Поскольку изучение неродного языка является в определенной степени постижением языковой картины мира носителей чужого лингвосоциума, трудности в обучении языку, имеющему ярко выраженную межкультурную

направленность, связаны не только с разными языковыми кодами (словами, номинирующими действительность), но также и различиями в языковой картине мира, репрезентируемой средствами родного и изучаемого языков, что обусловлено разными культурными представлениями, различными способами подачи информации и др.

Для решения этих задач была разработана *техника когнитивно-дискурсивного анализа* (подробно см. п.п. 3.3.), основанная на ситуативном и контекстуальном подходе к анализу дискурса, рассматривающем любое высказывание как продукт деятельности субъектов коммуникации, включённых в интеракцию между собой. Данная техника опирается на методологию когнитивно-дискурсивного подхода, учитывающего линвопрагматические аспекты языка, отводя важное место осмыслению отношений между языковыми единицами и реальными условиями их употребления в коммуникативном пространстве. Предложенный когнитивно-дискурсивный анализ направляет внимание студентов на изучение таких параметров, как ситуация общения, место и время речевого взаимодействия, цели и ожидания коммуникантов, их статусные и социальные роли и др.

Подобное стремление использовать элементы дискурс-анализа в обучении студентов естественнонаучных направлений в рамках когнитивно-дискурсивной методической системы продиктовано необходимостью качественных изменений практики обучения иностранному языку данного контингента будущих бакалавров и для реализации целевой направленности обучения на акцентуацию межкультурных аспектов иноязычной коммуникации.

Следует отметить, что при разработке системы обучения студентов естественнонаучных направлений, а также когнитивно-дискурсивной технологии формирования составляющих иноязычной межкультурной компетенции у обучающихся важным представляется выделение оптимальной для целей обучения *единицы дискурса*. Такая единица должна являться, с одной стороны, элементом естественного коммуникативного процесса, характеризуя целевой тип дискурса, а с другой – речевым материалом, имеющим определённый объём и

границы, поскольку «нельзя учить тому, границы чего не известны» [Изаренков, 1981, с. 68].

Очевидно, что выделение единицы дискурса в целях проектирования авторской технологии обучения определяется контекстом анализа языковых явлений, подлежащих пониманию и овладению обучающимися. Таковыми обычно признаются высказывания или фразы, входящие в диалогическое единство, если изучение направлено на устный модус дискурса. Другой единицей является сверхфразовое единство, если контекст коммуникации разворачивается в письменном модусе дискурса. Учёные также выделяют единицы низкого и высокого порядка, реализуемые на микро- и макроуровне коммуникации. Обращение к единицам более высокого порядка, как, например, коммуникативный эпизод (фрагмент) или дискурсивное событие (текст), требуется, если для анализа дискурса необходим охват большого контекста коммуникации с вытекающими отсюда последствиями – выходом на макроструктуру и глобальную связность дискурса, объединённого темой. М.Л. Макаров, следуя трём основным ступеням анализа дискурса, предлагает различать три основные единицы дискурса: высказывание, группа высказываний, объединённая по дискурсивным параметрам, и тематическое единство высказываний [Макаров, 2003, с. 180 – 190]).

Исследовательское внимание в выборе оптимальной единицы дискурса в рамках разрабатываемой технологии обучения умениям межкультурного общения акцентируется на формах речи, актуализирующихся в том или ином типе дискурса. Поскольку диалог представляет основной вид разговорной коммуникации, он не только является формой речи, но и характеризует «разновидность человеческого поведения» (Якубинский, 1986, с. 17). Как форма речевого взаимодействия с другими людьми, диалог подчиняется определенным, сложившимся в обществе правилам его ведения. Будучи видом интеракции, он связывает текст с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными и другими факторами, которые имеют существенное значение в процессе обучения иностранному языку на дискурсной основе. По этим причинам

единицей дискурса, выступающей предметом анализа и понимания при обучении на основе разработанной в рамках исследования системы обучения, является микродиалог и составляющие его стимулирующие и ответные реплики (стимул–реакция). В исследованиях (А.Р. Балаян, 1971; Д.И. Изаренков, 1981 и др.) отмечается, что диалогическое единство минимально может включать две реплики – стимул и реакцию – а максимальная граница его объёма может ничем не ограничиваться.

Ядром дискурсивного события в разговорном дискурсе является диалог. Ведущей стороной (или функциональной доминантой) диалога является вербальная реализация позиций участников диалога. Эти позиции реализуются в диалоговых шагах, или репликах. Интерактивная природа диалога выявляется тогда, когда учитываются прагматические обстоятельства речевой деятельности его участников. Аналитическая деятельность охватывает анализ высказываний с учётом социокультурного и конкретного ситуативного контекста коммуникации, представленной на фрагменте аутентичного англоязычного разговорного дискурса.

В.Б. Кашкин (2006) вносит в проблему рассмотрения единицы дискурса психолингвистический аспект, связанный с членением дискурсного потока в ходе речевого взаимодействия коммуникантов, актуализирующим смену субъектов речи и их ролей с говорящего на слушающего. Исследователь предлагает рассматривать единицу анализа дискурса в зависимости от уровня его членения. В табл. 2 представлены выделяемые В.Б. Кашкиным единицы анализа дискурса, сопоставленные с письменным и устным модусами.

Таблица 2

Единицы анализа дискурса [Кашкин, 2010, с. 373]

Уровень членения дискурса	Единицы устного модуса дискурса	Единицы письменного модуса дискурса
стратегический	коммуникативное событие	текст
топикальный	коммуникативный эпизод	абзац
оптимальный	диалогическое единство	сверхфразовое единство
тактический	реплика, ход	сверхфразовое единство
минимальный	высказывание	фраза, предложение
дотекстовый	речевой акт	речевой акт

Если подходить к анализу дискурса с позиций коммуникативного подхода, то «коммуникативными единицами ... подразумеваются единицы анализа языкового общения, а не единицы системы языка (какими, например, признаются слова, словосочетания, предикативные единицы, предложения, сверхфразовые единства или сложные синтаксические целые и т. п.)» [Макаров, 2003, с. 115].

Другой полезной с точки зрения практики дискурс-анализа единицей более высокого уровня является диалогическое единство (микродиалог), включающее интеракцию или трансакцию [Абрамова, 2003]. Примерами диалогического единства могут служить пары вопрос–ответ, просьба–реакция и т.п.

Положительная сторона выбора диалога в качестве единицы анализа устного речевого дискурса заключается в том, что диалог нередко протекает в типичных, часто повторяющихся ситуациях общения. Правила поведения и средства коммуникации в этих ситуациях определяются речевым этикетом, который рассматривается в лингвистике как особо значимая характеристика определённой лингвокультуры (Н.И. Формановская и др.). Этикет определяется как «микросистема национально-специфических вербальных единиц, принятых и предписываемых обществом для установления контактов собеседников, поддержания общения в желательной тональности соответственно правилам речевого поведения» [Формановская, 2002, с. 3].

Основными функциями речевого этикета являются контактно-устанавливающая функция и функция вежливости (когнитивная). Обе эти функции необходимы для установления и поддержания доброжелательных контактов, дружеского или официально-вежливого, уважительного обхождения друг с другом. Речевой этикет предусматривает так называемые ритуализированные диалоги в стандартизированных (однотипных) ситуациях речевого общения. Выделяют целый ряд таких стандартизированных речевых ситуаций общения: обращение и привлечение внимания, приветствие, знакомство, прощание, извинение, благодарность, поздравление, пожелание, соболезнование, сочувствие, приглашение, просьба, совет, одобрение, комплимент и т.д.

Каждая типизированная ситуация в языке обслуживается группой формул и выражений. Выбор формулы речевого этикета для каждого случая зависит от того, где живет человек (город, деревня, страна), от его возраста, социальной принадлежности, а также от обстоятельств, в которых происходит общение, от социальных, эмоциональных, коммуникативных параметров коммуникантов. Адекватный выбор обеспечивает вежливое обхождение, а ошибки в выборе единицы речевого этикета могут разрушить даже сам контакт.

Сопоставительное исследование национальных черт русскоязычного и англоязычного разговорного дискурса Н.Г. Тырниковой (2003) показало, что национальная специфика ярко проявляется в предпочтении тех или иных средств в схожих коммуникативных ситуациях, в различии функционирования этикетных единиц в языках, в наличии национально специфических грамматических конструкций, не имеющих аналогов в другом языке, а также в самих социальных факторах, воздействующих на язык, степени их воздействия и результатах их взаимодействия с языковыми факторами. Поэтому изучение речевого этикета как одной из важнейших составляющих коммуникативного процесса, знание особенностей национальных этикетных традиций обучающимися будет способствовать лучшему взаимопониманию в ситуациях межнационального общения.

Следует отметить, что в методических целях при обучении дискурс-анализу студентов бакалавриата естественнонаучных направлений в когнитивно-дискурсивной методической системе, а также с целью следования методологическим основаниям данного исследования, постулирующего ценность когнитивно-дискурсивного подхода, важным представляется выделение оптимальной *единицы дискурса*, удовлетворяющей всем описанным выше характеристикам. Такая единица должна являться, с одной стороны, элементом естественного коммуникативного процесса, характеризуя целевой тип дискурса, а с другой – речевым материалом, имеющим ограниченный объем и определённые границы (Д.И. Изаренков).

Сопоставив единицы анализа письменного и устного модусов дискурса с позиций различных авторов (Т.В. Абрамова, А.Р. Балаян, Д.И. Изаренков, В.Б. Кашкин, М.Л. Макаров) и опираясь на целевую установку предлагаемой методической системы обучения, основанной на интеграции межкультурно-коммуникативного и когнитивно-дискурсивного аспектов формирования иноязычной межкультурной компетенции, представляется корректным выделить *когнитивно-дискурсивный фрагмент*, выделяемый как объект изучения на основе двух базовых типов дискурсов.

Поскольку в данной работе *ситуативная опосредованность* выступает одним из факторов, детерминирующих разработку когнитивно-дискурсивной системы обучения, особую актуальность приобретает изучение когнитивной основы языковых явлений в связи с их функционально-коммуникативными свойствами и особенностями контекста, охватывающего собой языковое окружение (лингвистический контекст), ситуацию речевого общения (ситуативный контекст) или среду, в которой существует объект (социокультурный контекст). Ситуативная опосредованность иноязычной коммуникации влияет на результат интерпретации реципиентом коммуникативного смысла высказывания. Единицей анализа в таком случае должен выступать фрагмент дискурса, в котором присутствует определённый микроконтекст, позволяющий выйти на уровень целостного высказывания, «формально-содержательные характеристики которого органически связаны с ситуацией коммуникативного акта» [Осипян, 2009, с. 183].

Важное условие для определения границ когнитивно-дискурсивного фрагмента является его способность передать экспликации говорящего (адресата сообщения) с их имплицитным смыслом, представляя уровень смыслового фрагмента. Такой фрагмент соотносится с выделенными базовыми типами дискурсов и базируется на соответствующих единицах модуса. Минимизация дискурса границами когнитивно-дискурсивного фрагмента предполагает включение в него определенного объема иноязычной информации, заложенной в исходном сообщении. В устном культурно-маркированном дискурсе его могут

составлять последовательные реплики, смежные пары или отдельно взятые высказывания. В научно-академическом дискурсе – фрагменты текста или целостный текст как тематическое единство. Такой фрагмент может включать одну, но предполагающую контекст коммуникации, реплику (высказывание, фразу) или 2–3 реплики, включающие реплику-стимул (инициативная реплика) и реплику-реакцию, либо фрагмент текста, подлежащие анализу с точки зрения когнитивно-дискурсивных особенностей. Выделение когнитивно-дискурсивного фрагмента для проведения дискурс-анализа определяется контекстом анализа языковых явлений, подлежащих пониманию и овладению обучающимися в рецептивной деятельности.

Такой подход представляется оправданным и продуктивным, поскольку позволяет в компактной форме представить самые существенные черты коммуникации, не требуя при этом слишком больших усилий и продолжительного учебного времени. Акцентуация на не только языковых, но и экстралингвистических особенностях речевого сообщения позволяет концентрировать внимание студентов на наиболее существенных для адекватного извлечения смысла характеристиках дискурса, реализуемого в определенной коммуникативной ситуации.

В методологическом компоненте и в содержательном компоненте когнитивно-дискурсивной системы данный подход находит отражение на уровне сформулированных специальных принципов обучения и критериях выбора дидактических единиц обучения. В процессуальном компоненте проектируемой системы должны быть предусмотрены способы варьирования единицами дискурса и методика обучения технике дискурс-анализа в соответствии с выбранным типом дискурса и модальностью его предъявления.

Рассматривая межкультурную коммуникацию на методологических основах когнитивного, дискурсивного, коммуникативного и межкультурного подходов, следует выделить в качестве ключевого параметр успешности межкультурного общения, обусловленного сформированностью у обучающихся перцептивного механизма. Успешность межкультурного взаимодействия проявляется в первую

очередь на уровне восприятия и понимания различий «национальных когнитивных баз, к которым в процессе общения апеллируют представители разных национально-лингвокультурных сообществ» [Красных, 2003, с. 96]. В связи с этим моделирование ситуации межкультурного общения будут способствовать выявлению «неконгруэнтности» (несовпадения) языковых сознаний, вызванной асимметрией культурных реалий и стилистических норм, и выступать ведущим средством реализации межкультурной направленности системы обучения.

Ю. А. Сорокин и И.Ю. Марковина (2008) характеризуют некогруэнтность образов сознаний в межкультурной коммуникации как «патологическую» ситуацию, которая приводит к расхождению коммуникаторов не только по языковому аспекту, но и по речемыслительной деятельности. Моделируемая ситуация будет демонстрировать обучающимся тот факт, что в картинах мира представителей различных этносов имеются различия не только в языках, но и в «национальных сознаниях коммуникантов» [Тарасов, 1998, с. 6]. При этом, по словам Л.В. Цуриковой, «процесс коммуникации не может быть адекватно описан без понимания когнитивных процессов, имеющих место в сознании участников общения при порождении и восприятии речи» [Цурикова, 2003, с. 165]. Отсюда выявляется важный в содержательном плане компонент когнитивно-дискурсивной методической системы, заключающийся в необходимости отбора такого учебного материала, который проявит обучающимся помимо собственно языковых свойств иностранного языка, социокультурных параметров коммуникации также прагматические свойства, детерминирующие речевые стратегии коммуникантов, их выбор конкретных языковых форм в процессе речевой деятельности. Отличительной особенностью такого подхода к изучению языка и овладению иноязычным дискурсом является *синтез идей когнитивного и дискурсивного подходов*, ориентированный, с одной стороны, на постижение деятельности человеческого разума в его связи с языком, а с другой – на овладение коммуникативно релевантными знаниями и речевыми умениями в контексте межкультурного общения.

Проведённый анализ факторов, опосредующих процесс обучения межкультурной коммуникации бакалавров естественнонаучных направлений, позволяет утверждать, что трудности условий межкультурной коммуникации вызваны тем, что обучаемые и носителя языка изучаемой лингвокультуры как представители разных лингвосоциумов обладают разными национальными сознаниями [Тарасов, 2000], и эта разность приводит к непониманию смысла на том или ином *уровне когнитивной деятельности*. В чём причина этих сбоев, будет выяснено при описании перцептивно-смысловой деятельности обучающихся на основе иноязычного аутентичного дискурса.

Для эффективного формирования иноязычной межкультурной компетенции у бакалавров естественнонаучных направлений при разработке когнитивно-дискурсивной методической системы важно выстраивать процесс обучения с учётом психолингвистических факторов, обуславливающих межкультурную коммуникацию, поскольку они отражают процессы взаимоотношения языка, мышления и сознания участников такого взаимодействия. Коммуникацию в методике обучения иностранным языкам можно определить как «специфический обмен информацией», опосредованный иноязычным кодом и охватывающий различные аспекты и интеллектуальное содержание сообщения, которое представляет значимость для участников общения, стремящихся достичь целей совместной деятельности [Лавриненко, Чернышова, 2012, с. 160].

Как показал проведённый анализ состояния иноязычного образования на факультетах неязыкового профиля университетов, проблема качества обучения иностранному языку в уже сложившейся практике заключается в недостаточном рецептивном опыте обучаемых и отсутствии в существующей на сегодняшний день методической системе обучения данного контингента студентов акцента на углубленном изучении языка на уровне когнитивно-дискурсивной деятельности. На этом основании при разработке когнитивно-дискурсивной системы обучения иноязычной межкультурной коммуникации упор делается на создание условий для активной когнитивно-дискурсивной деятельности обучаемых на основе

аутентичного иноязычного дискурса, его этно- и социокультурных репрезентаций с учетом лингвистических и экстралингвистических особенностей.

Успешность когнитивно-дискурсивной деятельности будет во многом определяться функционированием перцептивного механизма обучающихся. Т.Н. Астафурова выделила три уровня сформированности иноязычной компетенции: перцептивный, коммуникативный и интерактивный, отражающие степень владения её составляющими компонентами. Перцептивный уровень предполагает, что в своей речемыслительной деятельности обучающийся опирается на функционирование процессов восприятия, осмысления, осознания и смыслоизвлечения анализируемого когнитивно-дискурсивного фрагмента коммуникации при его рецепции в слуховой или визуальной модальности. При этом адекватность восприятия аутентичного речевого сообщения, а также «коммуникативного портрета инокультурного партнёра» [Астафурова, 1997, с. 32] представляют наибольшую сложность именно на начальной фазе формирования иноязычной межкультурной компетенции.

Рецепция и перцепция, согласно общепсихологической концепции речевой организации человека, – это «совокупность процессов, посредством которых формируется идеальная модель (субъективный образ) объективно существующей реальной действительности» [Крылов, 2007]. *Рецепция* – первичное восприятие на уровне сенсомоторных рецепторов, проявляющее себя как поток нервных импульсов. *Перцепция*, или собственно восприятие (вторичное восприятие), – это не только чувственное отображение определённого явления действительности, но и *осознание* выделенного объекта [Рубинштейн, 2002, с. 276]. Как отмечает С.Л. Рубинштейн, восприятие всегда сопровождается установлением смысла воспринятого и «нормально включает акт понимания, осмысления» [Зимняя, 2001, с. 297].

Перцепция в обучении межкультурной коммуникации рассматривается данным исследованием в широком смысле как деятельность, связанная с приёмом (восприятием) и смысловой переработкой иноязычной информации, реализуемой в рецептивных видах речевой деятельности (чтении и аудировании). В реальном

процессе коммуникации изолировать друг от друга два уровня восприятия – рецепцию и перцепцию – не представляется возможным. Их взаимосвязь можно выразить следующим образом: рецепция подразумевает «вижу-слышу-воспринимаю», а перцепция – «осознаю-понимаю-истолковываю».

Таким образом, перцептивный компонент иноязычной речевой деятельности обуславливает эффективность иноязычной коммуникации и зависит от успешности протекания каждого из процессов *восприятия–переработки–понимания* при аудировании и чтении. Выделение трех фаз перцептивного процесса представляется принципиально важным при создании когнитивно-дискурсивной системы обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений, поскольку это позволяет рассматривать и планировать деятельность студента в предлагаемых условиях с акцентом на успешности каждого из психических процессов, лежащих в основе рецептивной деятельности обучающихся.

В процессе рецептивной деятельности обучающиеся вовлекаются в ситуацию межкультурной коммуникации, опосредованной иноязычным дискурсом. Он становится объектом их восприятия, обеспечивающегося когнитивными процессами, участвующими в этой деятельности. Обучающиеся стремятся достичь понимания смысла коммуникации, имеющей место в референтной ситуации общения, определяемой как конкретная ситуация, в которой осуществляется речевое взаимодействие между коммуникантами-носителями изучаемого языка.

В рецептивной деятельности обучающихся протекают и взаимодействуют процессы восприятия и понимания. В моделируемых условиях обучающийся предстаёт субъектом восприятия информации, т.е. лицом, воспринимающим окружающий мир «посредством зрения, слуха и совокупного перцептивного (эмпирического) опыта» [Сычёва, 2012, с. 57]. При этом следует учитывать, что у каждой личности восприятие субъективно и основывается на личностных культурно-языковых и индивидуальных особенностях.

С психологической точки зрения *восприятие* выступает как «осмысленный (включающий принятие решения) и означенный (связанный с речью) синтез разнообразных ощущений, получаемых от целостных предметов или сложных, воспринимаемых как целое явлений» [Немов, 2003, с. 181]. Р.С.Немов рассматривает восприятие как интеллектуальный процесс, связанный с активным поиском необходимых и достаточных признаков для формирования образа выделенного явления. Этот процесс включает в себя «отбор, организацию и интерпретацию информации и чувственных данных, которые человек получает из окружающего его мира» [Соболева, 2015, с. 185].

Целью *рецептивных видов речевой иноязычной деятельности* является получение информации. Реципиент воспринимает речевое сообщение ради его содержания. В качестве *объекта восприятия* выступает речевой аутентичный дискурс, включающий экстралингвистическую ситуацию и конкретный контекст коммуникации (актуальный ситуативный контекст). *Предметом восприятия*, осмысления и понимания является выражаемая вербальными и невербальными средствами мысль как квант эксплицитно-имплицитного сгустка иноязычной информации.

Смыслопорождение как звено перцептивного механизма первоначально актуализирует разные уровни деятельности обучающихся по перцепции, раскрытие и осознание смысла иноязычного сообщения, начиная с уровня сенсорного восприятия иноязычной речи при чтении и аудировании и заканчивая постижением имплицитного смысла конкретного когнитивно-дискурсивного фрагмента, отражающего межличностную коммуникацию с учётом социокультурных, прагматических, контекстуальных факторов анализируемой ситуации общения. Важной особенностью является опора на собственный личностный и языковой опыт обучающихся, который способствует включению в поле их перцепции характеристик коммуникации, направляющих речемыслительный процесс на экспликацию адекватного смысла сообщения и осознание всего многообразия контекстуальных факторов.

Понимание – это результат, на который направлена коммуникативная и речемыслительная деятельность студентов при восприятии сообщения иноязычного собеседника. Понимание мысли происходит при опоре на контекст высказывания, представляющий «комплекс языковых и неязыковых знаний, получающих своё выражение на вербальном и невербальном уровнях» [Колшанский, 1980, с. 38]. Вслед за Г.В. Колшанским контекст рассматривается в широком и узком смысле. В узком смысле – это собственно лингвистический контекст, «ограничиваемый рамками чисто языкового воплощения содержания коммуникации и детерминированный конкретной языковой системой и закономерностями формирования лексических и грамматических значений» [Колшанский, 1980, с. 38]. Контекст в широком смысле включает «все факторы, сопутствующие вербальной коммуникации», определяющие совокупность языковых и смысловых нюансов, включая конкретную коммуникативную ситуацию и социокультурные условия [Колшанский, 1980, с. 38].

О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина (2008, с. 12) выделяют шесть *стадий восприятия* речи в процессе слушания или чтения:

- 1) переход с акустического или графического кода на код внутренней речи;
- 2) расшифровка синтаксических структур, грамматических форм;
- 3) понимание общего плана высказывания;
- 4) понимание замыслов и мотивов высказывания;
- 5) оценка полученной информации (содержание высказывания, его идеи, позиции говорящего и т.п.);
- 6) понимание выбора формы и языковых средств.

Как известно из психологии, психическая деятельность мозга человека, связанная с извлечением смысла речевого сообщения, обладает двухуровневой структурой. На более низком уровне происходит понимание вербального значения слов. Это так называемый вербальный уровень понимания. Второй, более высокий по сравнению с первым, уровень понимания – это смысловой уровень. Таким образом, *понимание* воспринятого речевого сообщения служит и составной частью восприятия, и его результатом. Оно, так же как и само

восприятие, многоуровневое и включает языковой и содержательный планы. *Языковой уровень* реализует понимание лишь на уровне значения слов, *содержательный* выводит перцепцию на уровень смысла. Как показывает практика, достижение полного понимания представляется сложной и порой недостижимой задачей.

В психологии критического мышления [Хальперн, 2000] эта же мысль соотносится с разделением речи на две структуры, или разновидности представления мысленного образа информации, содержащейся в сообщении, – глубинную и поверхностную структуры. Д. Харперн отмечает, что глубинное представление речи инкорпорирует мысли, которые человек хочет передать, поэтому оно имеет непосредственное отношение к её смысловому компоненту. Поверхностная структура реализуется на уровне звукового, словесного (вербального) выражения мыслей (в устной или письменной форме). Описанный процесс представлен на рис. 7.



Рисунок 7 – Процесс осмысления сообщения по Д. Хальперн
[Хальперн, 2000, с. 49]

Формирование и формулирование смысла высказывания, т.е. его смысловое восприятие, является сложным процессом выведения, или *интерпретации*, смысла. Исходный текст (высказывание) является не только фиксатором смысла, заложенного в него его создателем (создателями), но также и инструментом воздействия на личностный смысл реципиента.

В процессе смыслового восприятия осмысление иноязычной коммуникации реципиентом происходит «с помощью высших когнитивных процессов (интеллектуальных, мыслительных) на основе низших когнитивных процессов (сенсорных и перцептивных)» [Шелестюк, 2010, с. 8]. При этом воспринятая информация поступательно обретает смысл, и «на каждом этапе ... достигается определенный уровень обретения смысла (от ограниченного до глубокого)» [Борев, 1988, с. 449, 447].

Интерпретация проходит в несколько этапов, включая семантизацию, инференцию, импликацию, каждый из которых связан с истолкованием смысла. При семантизации значения языковые единицы, составляющие высказывание, актуализируются на основе пресуппозиций – знаний языка и мира, образуя языковое содержание высказывания. Оно составляет *эксплицитный уровень* смысла, подлежащего извлечению. При инференции привлекается дополнительная часть высказывания, связанная с когнитивным контекстом, детерминированным сознанием вступающих в коммуникацию субъектов, выходя на уровень *когнитивного понимания*. При этом языковые значения «дополнительно актуализируются в контексте употребления высказывания по отношению к конкретным предметам мысли, и в результате выводится конкретно-контекстуальный смысл, относящийся к имплицитному слою общего смысла [Кашичкин, 2003, с. 14].

Инференция как «выводное знание» [Кубрякова, 1997, с. 33] порождается реципиентом из воспринятого высказывания как комплексная составляющая его когниции. Согласно Е.С. Кубряковой, интерпретация любых видов текста и дискурса была бы невозможной без когнитивного процесса инференции, представляющего собой «мыслительную операцию, в результате которой человек способен выйти за пределы буквального / дословного значения единиц» [Кубрякова, 2004, с. 411] и раскрыть за рассматриваемой им языковой формой то, что скрыто в её содержании [Кубрякова, 1999, с. 23–26]. Этот процесс опирается на использование индивидом разных видов знания, включая его знания о мире (фоновые знания). Помимо этого, выводное знание также связано с догадками,

которые человек строит на основе имеющегося у него опыта и интуиции [Кубрякова, 2004, с. 410].

Понятие инференции в значительной мере пересекается с понятием фоновых знаний. Как известно, смысл высказывания складывается из речевых реализаций языковых значений, а также контекстуальной, ситуативной и энциклопедической информации, где лишь языковые значения в контексте являются эксплицитной информацией. Остальные компоненты смысла относятся к невыраженной, но подразумеваемой информации и привлекаются из когнитивной сферы личности, которую ещё обозначают как концептуальную систему или фоновые знания личности [Кишичкин, 2003].

Фоновые знания, согласно О.С. Ахмановой, играют важную роль в создании общей основы языкового общения, представляя собой «обоюдное знание реалий говорящим и слушающим» [Ахманова, 1969, с. 487].

В результате проникновения в содержание коммуникативной ситуации, наряду со знанием, представленным в знаках языка, реципиент получает инферентное знание, которое он черпает (*infer*) из предложенного ситуативного контекста, языкового окружения, выходящего за рамки отдельной фразы на уровень целостного высказывания.

Анализ толкований термина «инференция» в работах И.В. Богина, С.А. Заварзина, А.В. Кашичкина, В.В. Красных, Е.С. Кубряковой, М.Л. Макарова, Е.В. Падучева и других привёл нас к выделению определённых уровней умозаключения, отражающих его сущность:

- языковой уровень (результат обработки вербальной информации);
- концептуальный уровень (более глубокий, основывающийся на мыслительном процессе, позволяющем выйти за пределы значения слов);
- когнитивный уровень (задействующий операции обыденного сознания, связанные с опытом).

По мнению М.Л. Макарова [Макаров, 2003, с. 125], в отличие от чисто логических умозаключений (если А, то Б и т.п.), инференции могут основываться как на логическом следствии, так и на контекстной информации,

социокультурных знаниях, нормах и принципах коммуникативного воздействия, имея характер «правдоподобного объяснения», например, *If it is snowing – it's winter*. В данном случае используется такое понимание инференции [Красных, 2001, с. 135; Падучева, 2004, с. 101], когда она подразумевает умозаключение реципиента с целью понять, что говорящий имел в виду, на основе собственных знаний и интуиции.

Понимание иноязычного текста, выступающего носителем информации и образцом использования конкретного языкового материала в конкретных речевых ситуациях [Попова, 2014], невозможно без *инференции*, которая в большей степени является семантическим выводом на уровне *семантизирующего понимания*. Согласно концепции Г.И. Богина (1986), семантизирующее понимание является пониманием слов, предполагающим анализ и синтез отдельных элементов высказывания с опорой на значения языковых знаков. Такой вид понимания типичен для реципиента информации и является необходимым базовым (начальным) уровнем смыслоизвлечения. Если информация представлена на родном языке, семантизирующее понимание выступает автоматизированной деятельностью, часто не осознаваемой, которая приводит человека к пониманию сообщения, содержащего те или иные сведения. По словам Г.И. Богина, семантизирующее понимание приближает человека к «пониманию всего» (основного смысла понятия), поскольку из поля внимания реципиента выпадают некоторые грамматические признаки использованного языкового явления, что не даёт человеку объективного знания.

Истолкование семантизирующего понимания можно продемонстрировать на примере употребления высказывания *Get out of here*, входящего в лингвистический и дидактический материал данного исследования. В нём содержится ситуативно-обусловленное выражение со своим значением «Не может быть! Не могу поверить!». Однако реципиенту в первую очередь становится понятной только предикация, указывающая на движение благодаря глаголу *get*. Когда реципиент знает о том, что этот глагол относится к фразовым глаголам и может сочетаться с различными предлогами, меняя своё значение, при

восприятию он может уловить другой смысл, соединив слова *get* и *out*. Будучи фразовым глаголом, глагол *get* имеет множество значений. Это один из самых распространённых глаголов в английском языке. Его значения могут быть не связаны друг с другом, поэтому для извлечения конкретного смысла необходимо следить за контекстом, чтобы определить значение в совокупности языкового и ситуативного контекста. В данном языковом контексте за глаголом может следовать обстоятельственный оборот, указывающий на направление движения. Из синонимов в данном значении глагола можно подобрать *exit*, *be out of*. Рассматривая лишь немногие примеры употребления глагола *get* в различном ситуативном контексте, можно проследить, каким образом у студента, как реципиента аутентичного дискурса, рождается смысл высказывания по мере обработки поступающей в мозг информации.

Анализ формы (инференция языковой формы) охватывает необходимость следующих лингвистических знаний об этом глаголе.

Основные значения глагола *get*, представленные в словаре:

- obtain / receive – получать: Did you get tickets for the game? – Ты получил билеты на матч?
- become / start to be – становиться (о состоянии человека или природы): He got ill after a long walk in the rain. – После долгой прогулки под дождем он заболел. It gets colder in October. – В октябре становится холоднее.
- move to / from – добираться: How do you usually get to your office? I drive there. – Как вы обычно добираетесь до офиса? – На машине.
- understand – понять, осознать: I don't get it – what's happening? – Я не понимаю, что здесь происходит!

Однако значение глагола меняется в зависимости от следующего за ним предлога *along*, *away*, *by*, *in*, *off*, *out* и др.

Таким образом, для выведения адекватного значения даже на уровне одной глагольной фразы, как можно убедиться, реципиенту требуется проделать большую когнитивную деятельность по осмыслению значения фразы с учётом языкового и ситуативного контекста.

В действительности, если реципиент недостаточно знает иностранный язык, то его восприятие иноязычной информации наталкивается на трудности, связанные с вербальными и невербальными особенностями проявления инокультурной реальности, выраженной в дискурсе.

Другой составляющей когнитивно-дискурсивной деятельности выступает *импликация* – то содержание, которое является следствием из высказывания с учётом более широкого контекста, задаваемого рамками конкретной ситуации общения. *Имплицировать* (от английского *imply*) означает «намекать», то есть непрямым способом указывать на что-то языковыми средствами. Как отмечает В.Н. Комиссаров (2014), при овладении иностранным языком важно научиться использовать не только языковые знания, но и «умение интерпретировать языковое содержание высказывания и выводить из него контекстуальный и имплицитный смысл».

При восприятии иноязычного дискурса можно говорить лишь о потенциальной возможности «извлекать из высказывания всю совокупность содержащейся в нем информации». В конкретном акте коммуникации реципиент иноязычной информации бывает в состоянии «воспринимать лишь часть глобального содержания текста» [Комиссаров, 2014], репрезентированного в его импликации. Содержание текста, участвующего в вербальной коммуникации, есть сложный информационный комплекс, в котором подразумеваемый смысл играет важную роль. Эту часть подразумеваемого смысла, которая обеспечивает создание и понимание речевых произведений, называют имплицитностью, или имплицитным смыслом [Кашичкин, 2003].

Дж. Томас с позиций лингвистической прагматики дифференцирует понятия выводного знания и импликации. Отмечается, что распространено смешение терминов *to imply* и *to infer*. В семантике *imply* обозначает формальную связь между пропозициями, т.е., например, *She lives in London* имплицирует *She lives in England*. Имплицировать – это намекать, непрямым способом указывать на что-то языковыми средствами. Например, в предложении *It is so stuffy here* говорящий может намекать на то, что хорошо бы открыть окно, такой намек

может быть либо понят слушающим, либо оставлен без внимания. Имплицируемое говорящим или автором текста может приводить слушающего / читающего (реципиента) к весьма различающимся выводам. Импликация и инференция представляют собой взаимосвязанный процесс, в котором импликация обуславливает ход инференций реципиента дискурса [Залевская, 2000, с. 271].

В исследовании процессов инференции необходимо опираться на разграничение понятий «имплицатура» и «инференция» (В.В. Красных, Е.В. Падучева). Принято считать, что носителем имплицатуры является адресант, который создает текст, подразумевая некоторую информацию, непосредственно не репрезентированную в тексте. А инференция относится к сфере адресата (или в нашем случае реципиента) сообщения, который выводит невербализованные смыслы, осуществляя семантический вывод, опираясь на имплицаты, не нашедшие вербального выражения в тексте [Прохоров, 2006, с. 8]. Следует отметить, что имплицитное существует так же реально, как и эксплицитное, но лежит не на поверхности, а в глубине языка, как глубинный слой содержания. Эксплицитное содержание – это то, что сказано открытым текстом [Долинин, 2005]. В силу этого имплицируемое говорящим или автором текста может приводить слушающего или реципиента к весьма различающимся выводам. Например, фраза *Come again*, используемая в следующем диалоге [Kecskes, 2014, с. 143], привела реципиента к неверной импликации смысла, заложенного говорящим:

– Could you sign this document for me, please?

Clerk: Come again...

– Why should I come again? I'm here now.

В этой коммуникативной ситуации диалог происходит между посетителем (первая и третья реплика), которому необходимо подписать документ, и офисным служащим (вторая реплика). Этот диалог является межкультурным, так как общение происходит между представителями разных лингвосоциумов – корейским студентом и американским клерком в отделе кадров университета.

Судя по ответной реплике посетителя, мы понимаем, что произошёл коммуникативный сбой в общении между коммуникантами. Секретарь употребил фразу *Come again*, имея в виду «Не расслышал Вас. Что Вы сказали?», а посетитель понял, что его просят прийти в другой раз, поэтому он с раздражением говорит, что он уже пришёл, зачем просить его прийти снова. На примере этого микродиалога, как очевидно, имплицатура говорящего не совпала с инференцией адресата речи по той причине, что, скорее всего, реципиент декодировал лишь эксплицитное значение, а имплицитное осталось непонятым.

Для реализации способности извлечь имплицитный смысл реципиенты должны понять не только вербальный контекст дискурса как объекта понимания, но также и заложенные в нём смыслы, которые коммуниканты доносят друг до друга с помощью выбора определённых речевых и просодических средств, опираясь на общую для них как представителей одного лингвосоциума когнитивную базу (видение мира), единый языковой код (упорядоченную систему знаний и правил пользователя языка). Таким образом, для понимания значения и смысла иноязычного высказывания реципиенту необходимо объединить языковые и экстралингвистические знания, явную и фоновую информацию.

С учетом вышесказанного в иноязычной деятельности важно выделить *разные уровни понимания*, обусловленные определенными ограничениями когнитивно-дискурсивной деятельности обучаемых в их способности:

- интерпретировать имплицитный смысл, что ведёт к уровню понимания, которое можно обозначить, как «буквальное» понимание (системно-языковой уровень);
- соотнести языковое содержание с предметным знанием для интерпретации конкретно-контекстуального смысла, актуализирующего «вербальное» понимание (семантизирующее понимание, языковой эксплицитный уровень),
- интерпретировать — частично или полностью — языковое содержание высказывания, приводящее к неполному пониманию или полному непониманию сообщения.

В условиях межкультурной коммуникации реципиент должен преодолеть гораздо больше *помех* (трудностей) в процессе перцептивно-смысловой переработки речевого иноязычного высказывания, связанных как с его лингвистическим контекстом (словами, грамматическими явлениями, синтаксическими структурами, использованными в речи говорящих), так и с установлением и адекватной интерпретацией экстралингвистических характеристик говорящих.

Понимание в условиях межкультурной коммуникации как результат функционирования перцептивного механизма достигается посредством многослойной когнитивной обработки информации. При обобщении информации о функционировании перцептивного механизма при его опосредовании межкультурным контекстом коммуникации можно представить функционирование процессов перцептивно-смыслового восприятия аутентичного иноязычного дискурса в виде схемы (рис. 8).



Рисунок 8 – Схема процесса перцептивно-смысловой переработки аутентичного иноязычного дискурса (ИЯД – иноязычный аутентичный дискурс; А – аудирование; Ч – чтение)

На данной схеме отражена сложная многоуровневая организация когнитивно-дискурсивной деятельности обучаемых, а также идея о том, что

восприятие и понимание образуют единый процесс (В.А. Артемов, Б.В. Беляев, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, С.Л. Рубинштейн и др.). Механизм смыслового восприятия высказывания, описанный И.А. Зимней, предполагает «обобщение перцептивно-смысловой работы и перевод его на одну целую, нерасчленённую единицу понимания – общий смысл воспринятого сообщения» [Зимняя, 1976, с. 32-33].

Исходя из общепсихологических закономерностей восприятия, можно предположить, что оно будет более успешным при наличии более широкого контекста, дающего реципиенту целостное представление о данном фрагменте дискурса, что, в свою очередь, будет положительно сказываться на успешности формирования общего смысла воспринятого. Следует добавить, что для эффективного формирования механизма перцепции в условиях межкультурной коммуникации важно также учитывать, что общий контекст складывается из информации, представленной в сообщении явным образом (*эксплицитно*) и скрыто (*имплицитно*). Помимо вербальной информации, репрезентированной в речи языковыми средствами, обучающиеся должны научиться видеть и считывать информацию о мотивах, интенциях и личностных характеристиках коммуникантов. Для этого реципиентам аутентичного дискурса (студентам) необходима целенаправленная практика, позволяющая многократно получить собственный перцептивный опыт погружения с межкультурную ситуацию общения.

Когда студенты погружаются в процесс восприятия и переработки полученной иноязычной информации, они актуализируют свои фоновые знания, собственно языковые знания, контекстуальные, ситуативные знания и вырабатывают навыки и умения оперирования информацией для установления соответствия воспринимаемых образов и интерпретации смысла сообщения с учётом всего комплекса информации, содержащейся в анализируемом фрагменте дискурса. При этом рецептивные аспекты выходят на первый план, так как именно от успешности этого первого «контакта» с иноязычной информацией

зависит адекватность воспринятого образа коммуникации и интерпретации смысла всей коммуникативной ситуации.

В связи с вышесказанным, для разработки когнитивно-дискурсивной методической системы обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений представляется целесообразным охарактеризовать рецептивные виды речевой деятельности как объекты перцептивно-смысловой переработки. Согласно критерию ведущей перцептивной системы восприятия, существенное значение имеет *модус восприятия*. В методике обучения иностранным языкам различают зрительное восприятие, актуализирующееся при чтении текста иноязычного сообщения, и аудитивное (слуховое) восприятие, имеющее место при восприятии иноязычной речи на слух.

Учитывая, что чтение и аудирование отличаются по *характеру рецепции и реализации* [Артемов, 1958; Гальскова, Гез, 2009, Жинкин, 1982; Зимняя, 1970; 1973; Клычникова, 1974; А.А. Леонтьев, 1997; Рогова, Верещагина, 1988; Brown, 2000; Byrnes, 1984; Chafe, 1980; Lynch, 2004, 2011; Mendelsohn, 2006; Rickards, Fajen, Brett, Sullivan, Gillespie 1997; Ur, 1992; Vandergrift, 1997, 2012], в предложенной методической системе содержательный и процессуальный компоненты строятся с учетом выбора разных объектов рецепции при визуальном и аудитивном восприятии исходного сообщения обучающимися.

В соответствии с методологическими основами когнитивно-дискурсивного подхода определена единица восприятия дискурса, названная как «*когнитивно-дискурсивный фрагмент*». Когнитивно-дискурсивный фрагмент – это искусственно выделяемая единица с целью исследования дискурсивных особенностей речи носителей данной лингво-социо-культуры и для реализации обучающей цели – формирования иноязычной межкультурной компетенции. Данная единица соответствует фрагменту дискурса, соотносимому с минимально достаточным контекстом коммуникации, раскрывающим имплицитный смысл высказывания (подробнее см. п.п. 1.2.). Согласно теориям восприятия речи (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, Р.М. Фрумкина и др.), свойства

перцептивных процессов позволяют сознанию слушающего лучше улавливать смысл воспринятого, если перцепт представляет собой дискурсивную единицу, в которой репрезентированы не только языковые средства означивания мысли, но и экстралингвистические факторы, такие как этноспецифические проявления говорящего, социокультурный фон коммуникации и факторы актуального ситуативного контекста.

Учёные установили линейную зависимость успешности аудирования от величины «оперативной единицы восприятия» [Зинченко, 1979, с. 208]. Она заключается в следующем: чем более крупными звуко-смысловыми комплексами будет восприниматься речь, тем успешнее пойдет переработка заключенной в ней информации [Пассов, 2000], что обусловлено функционированием механизма оперативной памяти.

Поскольку в процессе зрительного восприятия при *чтении* студент имеет возможность более длительного контакта с воспринимаемой информацией, его глаза могут совершать многократные пробеги по тексту, смысловая переработка информации носит кумулятивный характер (с каждым просмотром объём восприятия и глубина понимания увеличиваются), объём перцепта соответствует, в зависимости от задач учебного процесса, когнитивно-дискурсивному фрагменту протяженностью от нескольких предложений или фразовых единств до целостного тематически связанного текста. При аудировании имеет место кратковременность звучания воспринимаемого сообщения; это требует от реципиента быстроты реакции при приёме, опознавании и отборе поступающих по слуховому каналу речевых сигналов, наличия их эталонов в долговременной памяти и выполнения операций распознавания и сличения. Для того чтобы повысить эффективность когнитивно-дискурсивной деятельности обучающихся, при аудировании необходимо опираться на когнитивно-дискурсивный фрагмент, отражающий характерные особенности определенного типа дискурса.

Выстраивая когнитивно-дискурсивную методическую систему формирования иноязычной межкультурной компетенции в рецептивной

деятельности по слуховой модальности, руководствуемся когнитивным подходом и идеями W. L. Chafe (1980) о том, что устный диалог представляет собой не континуум, или плавный поток речи, а прерывный (квантовый) процесс. В.Л. Чейф на основе фундаментальных эмпирических наблюдений сформулировал ограничение при восприятии речи на слух. Выделена минимальная и максимальная единицы восприятия, названные «интонационными единицами». Минимальной единицей является объём информации, заложенный в одном интонационном единстве, заключенном в рамки просодических границ паузами в речи говорящих. Максимальной единицей является «суперфокус сознания», то есть информация, превосходящая по объёму обычный фокус внимания, равный одной интонационной единице, что соответствует уровню предложения, в котором содержится одна новая идея.

С учетом вышесказанного рамки когнитивно-дискурсивного фрагмента для перцептивно-смыслового восприятия дискурса определяются, исходя из минимально достаточного лингвистического и экстралингвистического контекста для проявления смысла каждой конкретной коммуникативной ситуации.

Следуя установкам когнитивно-дискурсивного подхода, служащего методологической основой данного исследования, постулируется необходимость расширения границ единицы восприятия в перцептивной деятельности до когнитивно-дискурсивного фрагмента, минимальный объём которого определяется преподавателем в зависимости от модуса восприятия, типа дискурса и уровня базовой иноязычной компетенции обучающихся. При слуховой рецепции его минимальный объём составляет несколько интонационных единиц, объединённых двумя-тремя репликами диалога, имеющего одну общую тему высказывания. При визуальной рецепции необходимо предъявлять сообщение в виде когнитивно-дискурсивного фрагмента, состоящего из одного или более высказываний (на уровне предложения, связного текста), представляющих завершённый контекст коммуникации, обладающий жанровой оформленностью,

целостностью и связью. Главное условие для обоих видов восприятия – наличие минимально достаточного контекста для перцептивно-смысловой переработки всей совокупности обусловленности речи контекстом и специфики речевой репрезентативности для выражения смысла конкретной коммуникативной ситуации в рамках того или иного типа дискурса.

2.3. Образовательные технологии как способ реализации технологического компонента когнитивно-дискурсивной системы обучения иноязычной межкультурной коммуникации

В рамках данного исследования установлено, что современная специфика дисциплины «иностранный язык» обуславливает необходимость четко проектировать весь комплекс организационно-методических условий для повышения эффективности обучения. Технологизация процесса обучения иностранным языкам является инновационным инструментом преобразующей деятельности преподавателя. Она может реализовываться не только посредством внедрения в учебный процесс известных эффективных технологий, но и благодаря проектированию новых технологий, способствующих реализации поставленной цели и задач обучения. Во многом условия, в которых высшая школа могла бы обеспечить достижение выпускниками новых эффективных результатов при изучении иностранного языка, определяются именно выбором педагогических технологий, строящихся на активных методах и формах обучения, организующих творческую и самостоятельную деятельность студентов, предполагающих включение в образовательный процесс элементов проблемности, научного поиска.

Широкое использование современных образовательных технологий позволяет создавать условия для обучения, в котором обучающийся максимально активен, а его речевая и познавательная деятельность направлена на овладение всем комплексом составляющих сложной многокомпонентной целевой компетенции, именованной как иноязычная межкультурная компетенция. В связи с вышесказанным применение новых образовательных технологий качественно

изменяет формат методических моделей обучения, когда отдается предпочтение личностно-ориентированным, интерактивным методам обучения, в которых преподаватель выполняет преимущественно не разъяснительно-объяснительную функцию, но выступает партнером по общению, организатором и посредником коллективного мысле- и речетворчества, а слушание и механическое запоминание уступают место интегрированному обучению иноязычной и речемыслительной деятельности с целью научиться использовать изучаемый язык как средство общения с представителями иного лингвосоциума.

В данном разделе работы рассматриваются современные образовательные технологии, выявляется их дидактический потенциал в контексте обучения студентов бакалавриата естественнонаучных направлений иноязычной межкультурной коммуникации, объединенные в одну большую группу – *технологии в иноязычном образовании*.

Н.Д. Гальскова отметила, что впервые в отечественной методике обучения иностранным языкам термин, связанный с технологией обучения, появился благодаря Г.В. Роговой. В её интерпретации это понятие обозначает «науку техники обучения» [Рогова, 1976, с. 75]. Введение нового понятия в терминологический лексикон было вызвано необходимостью внесения качественных изменений в теорию и практику обучения иностранным языкам в средней школе того времени, когда доминировал принцип массового государственного образования для всех, кто нуждался, как отмечает Г.В. Рогова (1988), с одной стороны, в основательной научной основе, а с другой – в повышении эффективности обучения. Суть технологизации обучения иностранным языкам в школе состояла в обязательном следовании указанным принципам: рациональность использования урочного времени, адекватность выбора упражнений и последовательность их выполнения, целесообразность в выполнении осваиваемых действий, использование ТСО, разработка дидактического раздаточного материала, опора на наглядность, разнообразие форм работы.

Следует отметить, что для достижения целей и решения задач в рамках учебной дисциплины «иностранный язык» выбор соответствующей или разработка релевантной технологии обучения обусловливается потребностью сформировать и развивать у обучающихся комплекс умений, необходимых для осуществления межличностного взаимодействия и сотрудничества в условиях межкультурной коммуникации, а также обеспечивать достижение результатов обучения в соответствии с этапами учебного процесса и успешностью в достижении поставленных целей.

На сегодняшний день в арсенале преподавателей иностранного языка имеются *образовательные технологии*, направленные на развитие личности обучающегося как субъекта своей учебной деятельности и как участника иноязычной коммуникации, из которых представляется целесообразным выделить и описать ряд наиболее значимых.

❖ *Личностно-ориентированные технологии*

В современном образовательном процессе первое место по значимости занимают *личностно ориентированные технологии обучения*, строящиеся на основе личностно ориентированного подхода. Процесс обучения характеризуется взаимодействием между обучающим и обучающимся, построенном на субъектно-субъектных отношениях, целями которого являются развитие личности обучающегося и становление ее как субъекта деятельности, направленной на усвоение предметных знаний, выработку соответствующих умений и навыков, формирование жизненно важных компетенций. Примерами личностно ориентированных технологий могут служить *игровые технологии, технологии дифференциации и индивидуализации обучения, технология проектного обучения (метод проектов), технология критического мышления*.

- *Игровая технология* связана с игровой формой взаимодействия обучающего и обучающихся через реализацию определенного сюжета (имитационные, языковые, деловые, ролевые, компьютерные игры).

Игру как пространство «внутренней социализации» ребенка и средство усвоения социальных установок выделял Л.С. Выготский (2005). Данная технология

позволяет создавать благоприятные условия для формирования навыков иноязычного общения, активизируя речемыслительные действия обучающихся, раскрывая их личностный потенциал, развивая навыки социализации средствами иностранного языка. Отличием учебных игр от игр вообще является их четкая структурированность, следование алгоритму действий, соответствие речевого поведения предписанной роли, направленность на достижение определенного результата, что позволяет отнести их к виду педагогических (образовательных) технологий. По мнению Г.К. Селевко, игра – это «вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением» [Селевко, 1998, с. 50]. Игровые технологии мотивируют овладение опытом межличностного взаимодействия, познание нового, сочетая моделирование реальной ситуации коммуникации с принципом проблемности, поисково-исследовательской деятельности в процессе решения игровой задачи.

Игра как основа данной технологии обучения по своей природе и структуре синтетична, объединяя в себе практически все методы активного обучения и имея возможности интеграции с ними (проектные, исследовательские, информационные технологии, метод проблемного обучения и др.). Игровые технологии включают такие способы обучения, как: деловые игры, обучающие игры, игровые ситуации; игровые приемы и процедуры; дискуссии и тренинги в активном режиме. При выборе ролевых игр необходимо учитывать их виды и специфику (контролируемая, умеренно контролируемая, свободная, эпизодическая, длительная).

Игровые технологии создают оптимальные условия для реализации следующих задач в условиях учебного процесса: 1) снятие психологических трудностей в общении; 2) формирование способности учащегося к речевому общению на иностранном языке; 3) обеспечение естественной необходимости многократного повторения языкового и речевого материала; 4) тренировка поведения студента в выборе речевого средства в условиях «живой» коммуникации [Батраева, 2012]. Применение игровой технологии на занятиях по

иностранному языку формирует и развивает у студентов навыки и умения находить необходимую информацию, преобразовывать ее в соответствии с контекстом общения, вырабатывать на ее основе прогностические действия как в стереотипных, так и нестереотипных коммуникативных ситуациях.

Обобщенно положительные характеристики игровой технологии можно выразить следующим образом: 1) деятельность приобретает свободный развивающий характер; создается высоко положительный эмоциональный фон; удовлетворение не только от результата, но и от самого процесса деятельности; 2) активный, творческий характер игровой деятельности стимулирует импровизацию и активность в принятии решений на личностном уровне; 3) со-деятельность с партнерами по ситуациям общения развивает навыки командной работы, а также коммуникативный потенциал личности; определенная степень состязательности повышает мотивацию к изучению иностранного языка; 4) задача обучающегося в следовании определенному сценарию ролевой ситуации облегчается благодаря наличию прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития.

Однако при использовании игровых технологий в учебном процессе необходимо, как отмечает Т.М. Михайленко (2011), соблюдать условия: 1) соответствие игры целям и задачам обучения; 2) доступность для обучающихся в аспекте их знакомства с темой, достаточности уровня владения иноязычными средствами общения в пространстве выбранной ролевой ситуации; 3) умеренность в использовании игр на занятии. Непременными условиями является также временная и пространственная доступность, соответствие выбранной игры индивидуальным особенностям обучающихся, групповым и личностным интересам обучающихся и др.

В игре происходят воспроизводство и обогащение социального опыта обучающегося, освоение норм и правил жизнедеятельности, принятых в определенном социокультурном обществе через добровольное принятие игровой роли и моделирование игрового пространства. Благодаря этим особенностям

игровая технология является достаточно эффективным средством обучения иностранному языку и культуре речевого и коммуникативного поведения.

Следует также подчеркнуть, что некая заданность условий и условностей рамками сюжета игры навязывает участникам такого рода общения выполнение не свойственных им в жизни ролей и поведения. По этой причине игровые технологии, выполняя весь комплекс указанных выше полезных воздействий на личность обучающего, его коммуникативную компетенцию и в целом на процесс его обучения, все же более относятся к способу активизации и тренировки уже пройденного материала и изученных способов речевого поведения, являясь формой деятельности в условных (нереальных) ситуациях. По этой причине не следует преувеличивать образовательного значения игровых технологий в обучении, они не могут выступать единственным способом обучения и должны применяться в высшей школе в системе с другими технологиями и формами организации учебного процесса.

- *Технология разноуровневого (дифференцированного) обучения* предполагает создание педагогических условий для включения каждого обучающегося в деятельность, соответствующую в терминологии Л.С. Выготского «зоне его ближайшего развития».

Цель дифференциации, как отмечает В.М. Кузьмина, заключается не только в «обучении каждого на уровне его возможностей, способностей», но и в адаптации обучения к «особенностям различных групп учащихся» [Кузьмина, 2012, с. 11]. Появление концепции разноуровневого обучения было вызвано тем, что традиционная школьная классно-урочная система, ориентированная на обучение всех детей по унифицированным программам и методикам, перестала справляться с задачей обеспечения полноценного развития каждого учащегося. Поскольку процесс обучения в условиях дифференциации стремится максимально учесть познавательные потребности учащихся и их индивидуальные особенности, по словам И.М. Осмоловской (2002), дифференциация обучения находит свое выражение в двух направлениях: по отношению к самим учащимся и по отношению к учебному материалу. Традиционно различают следующие *виды*

дифференцированного обучения: по общим и специальным способностям, интересам, склонностям, прогнозируемой профессии. Выделяют также дифференциацию внешнюю (на уровне формирования учебных групп с определенными индивидуальными особенностями или интересами) и внутреннюю (между обучающимися внутри учебной группы) [Унт, 1990; Якиманская, 1996 и др.].

В образовательном процессе высшей школы технология дифференцированного обучения позволяет организовать учебный процесс на основе учета индивидуальных особенностей личности студентов, их интересов, склонностей, потребностей, мотивов, особенностей мышления, памяти и эмоциональной сферы и обеспечить усвоение всеми содержания обучения, которое может быть различным по отношению к каждому обучающемуся.

В контексте обучения иностранным языкам применение этой технологии выдвигает особые требования к проектированию учебного процесса [Полат, 2000]. Так, преподаватель должен продумать модель учебного процесса не только на дискретном уровне (отдельного упражнения или занятия), но и быть готовым к непрерывной рефлексии и управлению учебным процессом на протяжении более длительного этапа обучения (месяца, семестра, учебного года). Важным условием реализации этой технологии в учебном процессе является правильная оценочная деятельность преподавателя, когда главным критерием оценки работы обучающегося становятся его усилия по овладению учебным материалом и по уровню творческого применения этого материала.

В практике обучения иностранным языкам в высшей школе реализуется в настоящее время как внешняя, так и внутренняя дифференциация. Как правило, студенты распределяются по языковым группам с учетом актуального уровня владения иностранным языком, как минимум, на группы начинающих и продолжающих, могут также выделяться группы для углубленного изучения языка, группы по специализации в переводе, видах профессиональной коммуникации. Внутренняя дифференциация – это тот уровень, на котором технология разноуровневого обучения в наибольшей степени зависит от мастерства

преподавателя: от его умения составлять для себя психолого-педагогическую характеристику каждого студента и всей группы, варьировать формы общения, составлять разноуровневый по сложности дидактический материал, формулировать задания различной степени сложности, управлять деятельностью обучающихся, анализировать результаты своей деятельности и вносить коррективы в методику и технологии обучения.

- *Технология индивидуализированного обучения* представляет собой такую организацию учебного процесса, при которой индивидуальный подход и индивидуальная форма обучения являются приоритетными.

Данная технология способствует реализации личностно-ориентированного подхода, учитывая индивидуальные особенности и потребности обучающихся. Данный подход предполагает проектирование педагогической деятельности на основе учета индивидуальных качеств обучающегося (интересов, потребностей, способностей, интеллекта и др.). Поскольку индивидуализация обучения выступает одним из ведущих принципов современной методики, можно констатировать, что все современные технологии включают его как обязательный компонент, который осуществляется в той или иной мере. Поэтому индивидуализацию обучения можно считать *проникающей технологией*.

Примером разработки и применения в учебном процессе технологии индивидуализированного обучения иностранному языку может служить методическая модель развития умений межкультурного общения с учетом когнитивно-стилевого подхода, разработанная А.В. Соболевой [Соболева, 2014, с. 9–10]. Методологическими основаниями авторской модели обучения являются: а) включенность обучающихся в межкультурный контекст, актуализирующий вербальный, коммуникативный и социокультурный опыт обучающихся; б) учет когнитивно-стилевых характеристик обучающихся, способствующий индивидуализации процесса обучения, оптимизации иноязычной коммуникативной деятельности человека в поликультурной иноязычной среде; в) соблюдение принципа полимодальности перцептивного опыта при предъявлении межкультурно-коммуникативных ситуаций, оптимизирующего процесс обучения

с учетом когнитивно-стилевых особенностей обучающихся; г) создание атмосферы сотрудничества, благоприятствующей снятию трудностей взаимодействия на межличностном уровне общения в аудитории; д) варьирование содержания, видов, форм познавательной деятельности с учетом сущностных характеристик речевой иноязычной деятельности и этапности развития умений межкультурного общения.

- *Проектная технология* – это «способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне определённым ... практическим результатом» [Новые педагогические и информационные технологии, 2001, с. 66].

По свойственным ей признакам её относят к образовательным технологиям [В.В. Гузеев, М.В. Кларин, Л.Ю. Минакова, Л.В. Михалёва, Е.С. Полат, И.Г. Скворцова и др.]. Для данной образовательной технологии характерна целостность и структурированность, реализуемые в совокупности приёмов и способов деятельности обучающихся в рамках тщательно разработанного, поэтапно выстроенного целенаправленного учебного процесса. В центре внимания в организуемых образовательных условиях находится самостоятельная и коллективная (групповая) поисковая, исследовательская, коммуникативная деятельность обучающихся по достижению конкретного результата. Этот результат имеет определённую оформленность и продуманный способ его представления для всеобщего ознакомления и обсуждения (проект и презентация).

В основу проектной технологии положен *метод проектов* и *метод проблем*. Проектный метод возник во второй половине XIX в. в школах США и основывался на гуманистическом подходе к воспитанию и обучению, а также на теоретических концепциях так называемой прагматической педагогики, провозгласившей принцип «обучение посредством делания» (learning by doing) (Дж. и Э. Дьюи, Х. Килпатрик, Э. Коллингс). В основе метода лежат идеи практико-ориентированного обучения через целесообразную деятельность обучающегося в связи с его жизненными интересами на принципе «свободного

воспитания». В зарубежной педагогике метод активно использовался в рамках альтернативного образования, а на современном этапе проектная технология является интегрированным компонентом структурированной системы образования в мировой практике.

Специфика применения проектной технологии в высшей школе заключается в её возможности моделировать будущую профессиональную деятельность обучающихся [Михалёва, 2010, с. 116–117]. Обучение на основе проектной технологии, по мнению И.А. Зимней, Т.Е. Сахаровой (1991), способствует развитию специфических навыков и умений, таких как проектирование, проблематизация, целеполагание, самоанализ и рефлексия, поиск и вычленение полезной информации из большого массива информации, а также умений применять полученные знания адекватно складывающейся ситуации и строить и проводить исследования в комплексе таких важных аналитических процессов, как анализ, синтез, выдвижение гипотез, детализация и обобщение.

При обучении иностранному языку эта технология позволяет сместить акцент с различного рода упражнений как основы учебной деятельности на активную познавательную, мыслительную и иноязычную деятельность обучающихся, опосредованную сферой общения и содержанием конкретной предметной деятельности. Благодаря этим особенностям данная технология находит широкое применение в обучении иностранному языку в отечественной высшей школе [Голикова, 2005; Басалаева, 2008; Ростовцева, 2012; Минакова, 2013 и др.], активно разрабатывается и реализуется на факультете иностранных языков Томского государственного университета [Гураль, 2013; Минакова, 2012, 2013, 2015; Михалёва, Кильмухаметова, 2010 и др.].

Особенность обучения на основе проектной технологии заключается в моделировании взаимодействия обучающихся между собой и преподавателем с целью решения учебной задачи, которая определяется в рамках профессиональной подготовки студентов (в той или иной предметной области). Использование проектной технологии в обучении иностранным языкам для специальных целей способствует реализации междисциплинарного характера

компетенций, формирующихся в процессе обучения иностранному языку, личностно-ориентированного, дифференцированного и деятельностного подходов к обучению.

Применение проектной технологии является «эффективным средством формирования комплекса общекультурных, профессиональных и иноязычных компетенций» [Обдалова, Минакова, 2012, с. 146]. Данная технология позволяет реализовать личностно-деятельностный характер обучения, ориентировать его на «удовлетворение интересов студентов с учетом их потенциальных возможностей и способностей к иноязычному общению» [Обдалова, Минакова, 2012, с. 146].

Особенность интеграции этой технологии в учебный процесс заключается в перестройке традиционной классно-урочной системы в непрерывный процесс работы над проектом в аудиторное и внеаудиторное время, когда самостоятельная внеаудиторная работа превалирует над аудиторной. Применение данной технологии в учебном процессе заставляет преподавателя уделять особое внимание проектированию, прогнозированию и адекватному выбору контрольно-оценочных средств, так как творческую деятельность студентов, реализуемую при выполнении проекта, требуется оценивать в соответствии с достигнутым результатом и проявленными навыками и умениями, не регламентированными в традиционных способах обучения. Другой особенностью проектной технологии является необходимость поиска способов осуществления гибкого руководства преподавателем проектно-ориентированного учебного процесса [Полат, 2000].

Таким образом, в современных условиях образования высшей школы проектная технология является нестандартным способом организации учебного процесса с акцентом на самостоятельность студентов, развитие их познавательных навыков, умений конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие творческого и критического мышления, социальных навыков коммуникации с использованием иностранного языка как средства общения и выражения мыслей.

- *Технология модульного обучения* – это современная образовательная технология, заключающаяся в последовательном усвоении студентами учебных модулей как законченных блоков информации.

В процессе внедрения данной технологии в учебный процесс преподаватель стремится сохранить такие признаки сущности модуля, как единство, целостность и самостоятельность. Данную технологию можно охарактеризовать как спроектированную систему обучения, в которой отражаются содержательные, процессуально-действенные и организационно-управленческие аспекты педагогических средств, необходимые для решения поставленных образовательных задач.

Анализ литературы показывает, что модульный подход в образовании берет начало в 70-х гг. XX в. Теоретические основы и концепции модульного обучения зарождались и развивались в 1960-х гг. с появлением концепции «единиц содержания обучения», как отмечает Б.М. Бим-Бад (2002). Сущность данной концепции заключалась в том, что единицей содержания обучения было предложено считать небольшую, но законченную порцию учебного материала. Такой «пакет» содержания обучения, который позже называли «модулем», обладает автономностью и может легко интегрироваться в различные программы занятий.

Модульная технология обучения имеет ярко выраженную личностно-ориентированную направленность и управляемость при помощи заданной программы. Эта технология, как её характеризует Н.В. Борисова (1999), позволяет обеспечить целостность учебного процесса, совместив достаточно жесткое управление познавательной деятельностью учащегося с развитием его личностной сферы. Поскольку модуль представляет собой целостное единство содержания и технологии (последовательности предписываемых действий по изучению учебного материала), он реализуется через комплекс других технологий (проблемную, алгоритмическую, программированную, поэтапного формирования умственных действий, «полного усвоения» и т.д.), являясь по сути интегрированной технологией.

В условиях высшей школы модульная технология по-новому организует учебно-образовательный процесс, предоставляя студенту большую возможность самостоятельно овладевать содержанием модуля по индивидуально-целевой программе. Учебный модуль организуется как совокупность следующих элементов: блок отобранной учебной информации по изучаемой дисциплине, программа действий студента по наилучшему освоению данного материала, рекомендации и сопутствующий методический материал. Необходимо отметить следующие особенности технологии модульного обучения: высокая степень гибкости и приспособляемости к конкретным организационным и технологическим условиям; возможность создания климата сотрудничества и партнерства; четкое дозирование учебного материала и информационно-методическое обеспечение; продуманная программа логически последовательных действий для обучающегося.

В работах по методике обучения иностранным языкам модульной технологии уделяется большое внимание (О.А. Какурина, А. В. Суворова и др.). Общепринятой практикой для современных преподавателей иностранных языков является проектирование учебного процесса на основе блочно-модульной структуры.

В программах по дисциплине «иностраный язык» для высшей школы можно отметить разнообразие видов модулей в зависимости от направлений подготовки и специализации. Есть крупные модули на уровне планирования курса обучения и более мелкие модули, интегрируемые в программу курса в рамках изучения темы или овладения определенными аспектными или речевыми характеристиками языковой деятельности. Например, есть модуль «Практический курс перевода первого иностранного языка», в рамках которого выделяются модули «Практика устного и письменного перевода», «Практикум по культуре общения», «Язык делового общения (английский, немецкий, французский)». Модули могут быть организованы по тематическому критерию, когда в качестве содержательной рамки выступает отдельная тема, например, в модуле «Язык для общих целей» для студентов неязыковых специальностей введен модуль

«Образование», а в модуле «Язык для специальных целей» – тематический модуль «Проблемы экологии». Помимо этих видов можно выделить модули по видам речевой деятельности, когда модуль представляет собой учебный блок, направленный на обучение аудированию, говорению, чтению или письму как ведущему виду речевой деятельности, например «Обучение академическому письму», или блок, направленный на обучение определенному языковому аспекту (лексике, грамматике, фонетике), например «Обучение базовой грамматике английского языка».

Специфика модуля может быть также отражена в сложности учебного материала, подлежащего к усвоению студентами. Так, есть модули, разработанные для студентов, начинающих изучать иностранный язык в вузе, или продолжающих, для студентов, изучающих ИЯ1 или ИЯ2. Эти и другие классификационные критерии необходимо знать преподавателям при реализации модульной технологии обучения иностранному языку. Однако следует помнить, что внедрение модульных технологий в учебный процесс по обучению иностранному языку имеет не только положительные, но и проблемные аспекты. В первую очередь, следует сказать о сложности, связанной с повышенной степенью самостоятельности студентов в работе с иноязычным материалом модуля. В отечественной практике высшего образования студенты пока еще не проявляют высокую степень организованности своей самостоятельной работы и ответственности за результаты своей учебной деятельности вне рамок аудиторного занятия. Эту проблему в контексте применения модульной технологии помогают решить регулярный контроль и четко разработанная система критериев оценки деятельности по освоению содержания учебного модуля.

Действительно, как показывает практика, имплементация модульной технологии требует неукоснительного соблюдения основных принципов, лежащих в основе данной технологии и новой технологической поддержки: четкого и детального проектирования учебного процесса, смещения центра внимания на активную учебно-познавательную деятельность самого

обучающегося, объективности контроля результатов, целостности учебного процесса как педагогической системы, комплекса инструментов для осуществления мониторинга и диагностики результатов учебной деятельности. Если в технологии соблюдены указанные организационно-педагогические условия, то она способна обеспечить требующуюся эффективность образовательной деятельности.

- *Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ)* – это мощные технологии обучения, интегрирующие информационные и коммуникационные процессы средствами этих технологий.

Средства ИКТ разнообразны, среди них можно выделить определённые группы, например электронные носители учебно-методического материала (мультимедийные энциклопедии, справочники, электронные учебники и др.), автоматизированные обучающие системы, интегрированные учебные и исследовательские среды для развития профессиональных компетенций, специальные программные средства для развития творческого и логического мышления, виртуальные тренажеры для приобретения сложных навыков и умений, инструментальные программные средства дистанционного обучения. Они пришли на смену техническим средствам обучения, основанным на аналоговом методе обработки информации. Электронные форматы допускают разнообразные манипуляции с информацией (дополнение, расширение, уточнение, редактирование, копирование), что «делает их гибкими и мобильными средствами обучения и расширяет спектр их возможного применения» [Обдалова, 2009, с. 210].

Процесс интенсивного внедрения информационных технологий в обучение иностранному языку можно отнести к началу XXI в. На современном этапе развития в силу новых мощных возможностей информационных технологий для обозначения данной группы технологий специалисты рекомендуют использовать термин *информационные технологии (ИТ)* [Титова, 2005].

Сегодня ИТ широко используются в практике иноязычного образования, способствуя расширению рамок образовательного процесса, повышению его

практической направленности, интенсификации самостоятельной деятельности обучающихся, повышению их познавательной активности, созданию новых инновационных форм образования и обучения. Разработкой и внедрением в учебный процесс новых ИТ активно занимаются многие отечественные и зарубежные исследователи [Агафонова, 2011; Андреев, Солдаткин, 2002; Голубева, Репина, 2004; Титова, 2013; Гураль, Лазарева, 2007; Апальков, 2008; Полат, Буханкина, 2008; Евдокимова, 2009; Роберт, 2010; Сысоев, 2012, 2013; Герасименко, Ковальчук, Мохова, 2013; Титова, 2013; Титова, Авраменко, 2013; Шульгина, 2013; Капранчикова, 2014; Назаренко, 2015; Dudeney, 2007 и др.].

Большинство исследователей придерживаются мнения, что обучение с использованием ИТ представляет собой абсолютно новую парадигму образования, опирающуюся на функциональную эффективность ИКТ и формирующую «особую» культуру обучения (e-learning culture) [Обдалова, 2009, с. 93].

Большим преимуществом ИТ в обучении иностранным языкам является их способность создавать условия виртуального присутствия носителя изучаемой лингвокультуры в учебном процессе благодаря мультимедийным технологиям. Как отмечают С.К. Гураль и А.С. Лазарева, с их помощью преподаватель может легко «моделировать среду обучения, добиваясь близкой к аутентичной» [Гураль, Лазарева, 2007, с. 35].

В рамках ИТ на современном этапе их развития можно выделить 3 вида технологий: *технологии использования компьютерных программ, интернет-технологии и мобильные технологии*.

Современными исследователями применения ИТ в иноязычном образовании подчёркивается масштабность распространения в обществе мобильных устройств и вызванную этим растущую роль мобильных технологий, трансформирующих баланс между процессом обучения, участием обучающегося и пространством обучения [Traxler, 2009; Титова, Авраменко, 2013].

Одним из преимуществ мобильных технологий является их «вездесущность» (ubiquitousness) – абсолютно полная и постоянная доступность,

что делает их эффективным средством обучения иностранному языку и способствует «успешной интеграции методов мобильного обучения в традиционное и дистанционное обучение» [Титова, Авраменко, 2013, с. 5], оказывает положительное воздействие на оптимизацию учебного процесса. Исследователи отмечают, что современные «мобильные устройства дополняют традиционные учебно-методические комплексы новыми форматами интерактивных заданий» [Титова, Авраменко, 2013, с. 5]. В учебном процессе эти технологии можно использовать для создания «так называемой дополненной реальности (augmented reality) и обеспечить доступ к неограниченному объему информации на изучаемом языке [Титова, Авраменко, 2013, с. 6].

На практике мобильное обучение (M-learning) реализуется посредством мобильных технологий, к которым относятся электронная почта, блог-технология, вики- технология, подкасты, веб-форум, лингвистический корпус, электронные словари, информационно-справочные интернет-ресурсы, средства синхронной видео-интернет-коммуникации и навигаторы [Капранчикова, 2014, с. 85].

Проведя анализ современной практики обучения иностранному языку с применением ИТ, П.В. Сысоев выявил и описал комплекс дидактических возможностей инновационных технологий в учебном процессе и отнёс к их достоинствам создаваемые ими «уникальные дидактические условия для выстраивания индивидуальных образовательных траекторий обучающихся» [Сысоев, 2012, с. 127].

Несмотря на неоспоримые достоинства ИТ, их применение в учебном процессе имеет ряд серьезных проблем, обусловленных, с одной стороны, недостаточным ресурсным обеспечением учебного процесса по иностранному языку, с другой – слабым дидактическим и методическим сопровождением их внедрения и низким пока ещё уровнем информационной компетенции преподавателей.

- *Технология развития критического мышления*, являющаяся педагогической технологией с опорой на внутреннюю мотивацию.

По философско-социальным и психолого-педагогическим подходам она совпадает с идеями российской педагогики сотрудничества (В.Ф. Шаталова, Е.Н. Ильина, Ш.А. Амонашвили и др.). Её можно охарактеризовать как интегрированную, поскольку в ней обобщены и реализуются наработки других технологий. Данная технология способствует развитию мышления, формированию коммуникативных способностей, выработке умения самостоятельной работы, умений отбирать и осмысливать информацию для решения поставленной задачи [Обдалова, 2014, с. 118].

Раскрыла природу критического (творческого) мышления и описала приемы его формирования Д. Халперн (2000). Критическое мышление было выделено среди целевых навыков XXI в. [Всемирная декларация, 2012]. Критическое мышление предполагает интеллектуально упорядоченный процесс активного и умелого анализа, концептуализации, применения знаний, синтеза и оценки информации, полученной или порожденной наблюдением, опытом, размышлением или коммуникацией, как ориентир для убеждения и действия [Scriven, Paul, 1987]. О составе критического мышления, его структуре, целях, характеристиках, стандартах, элементах писали многие учёные (Л.С. Выготский, Д. Дьюи, Д. Халперн и др.).

Образовательная технология направленного действия на развитие критического мышления была разработана группой американских учёных (Дж. Стил, К. Мередит, Д. Огл, Ч. Темпл) и названа «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (РКМЧП). Конструктивную основу технологии составляют три последовательные фазы организации учебного процесса, выстраивающие деятельность обучающихся с учебным материалом в соответствии с процессами перцепции: вызов (evocation) – активизация имеющихся знаний и мотивация к деятельности, осмысление (realization of meaning) – ввод новой информации, её смысловая переработка и погружение в деятельность и рефлексия (reflection) – создание условий для присвоения нового знания каждым обучающимся. Каждая фаза имеет свои задачи и предполагает

использование определённого комплекса приёмов деятельности с учебным материалом.

В технологии используются эффективные приемы развития критического мышления, такие как проблемные вопросы, перевод текстовой информации в графическое представление материала, упражнения на установление правдивости (правильности) утверждения “true”–“false”. Предусмотрена система мониторинга понимания информации обучающимися. Интересной представляется метод активного чтения ИНСЕРТ (INSERT), построенный на осмыслении прочитанной информации и соотнесении ее с собственным опытом и знаниями. Этот метод способствует извлечению информации через размышления и внимательное чтение, развивает навыки и умение изучающего чтения. Данный прием развивает умения выделять смысловые единицы текста, акцентировать внимание на основной теме, прогнозировать её развитие, улавливать динамику событий, выстраивая смысловые блоки в определенной взаимосвязи друг с другом. Студенты могут использовать собственные или составленные друг другом кластеры в качестве опоры для устных и письменных речевых иноязычных высказываний.

Задача преподавателя заключается в стимулировании обучающихся к актуализации собственного опыта, бесконфликтному обмену мнениями, постановке вопросов, поиску ответов на возникающие вопросы через контекст той информации, с которой они работают, а также размышление, самонаблюдение и самопознание [Обдалова, 2014, с. 117–118]. Преподавателю необходимо выделять достаточное время для реализации смысловой стадии, поскольку именно на этой стадии обучающиеся актуализируют собственные когнитивные процессы восприятия, понимания, переработки материала и вербализацию собственных мыслей.

Первоначально данная технология была разработана с целью развития интеллектуальных умений [Meredith, Steele, Temple, 1997], однако нашла широкое применение также в обучении иностранным языкам. Данная технология способствует развитию речемыслительной деятельности на иностранном языке,

стимулируя обучающихся высказывать свои мысли, черпать информацию из иноязычных текстов, добиваться понимания их смыслового содержания, не просто усваивать новые знания о языке и культуре изучаемого лингвосоциума, но и самостоятельно исследовать проблему и уметь иноязычными средствами аргументировать найденное решение. Работа над проблематизированной текстовой информацией во взаимодействии с членами учебной группы способствует развитию коммуникативных умений, творческого мышления и самостоятельной работы.

- *Технология коммуникативного обучения иноязычной культуре* направлена на формирование коммуникативной компетенции обучающихся, являющейся одной из ключевых компетенций человека, формирующих способность личности адаптироваться к условиям коммуникации, используя иностранный язык как средство общения.

Возникновение данной технологии было подготовлено всем предыдущим развитием методики обучения языкам. В 2010 г. Е.И. Пассов описал в своей монографии теорию и технологию иноязычного образования, впервые введя в методический тезаурус понятие «коммуникативная технология обучения» [Пассов, 2010]. Е.И. Пассов разработал её концептуальные и процессуальные основы, обозначив в качестве её цели овладение иноязычной культурой, понимая под этим «интегративное сложное умение управлять всей деятельностью человека в диалоге культур» [Пассов, 2010, с. 71].

Одной из отличительных особенностей технологии коммуникативного обучения иноязычной культуре является чёткое определение объектов овладения обучающимися не только в учебном аспекте, то также и в познавательном, развивающем и воспитательном, которые необходимо правильно «распределить в системе образования и снабдить средствами овладения» [Пассов, 2010]. Принципиально важное значение в данной технологии имеет четко выстроенная система упражнений, учитывающая стадии формирования языковых навыков (лексических, грамматических, фонетических) и этапы развития перцептивных и

продуктивных коммуникативных умений, имеющая под собой строго прописанную технологию работы с определенным видом упражнений.

Методическое обеспечение учебного процесса продумано детально как в ракурсе обучающего, так и обучающегося. Оно включает специально разработанные памятки, таблицы, раскрывающие последовательность действий с учебным материалом, поэтапность овладения сложными речевыми умениями, описывающие функциональные стратегии формирования разных навыков, а также предлагающие инструментарий для работы с функционально-смысловыми таблицами.

Технологический аспект данной стратегии обучения языку и культуре в контексте школьного иноязычного образования видится также в «программированном квантовании» содержания обучения, являющемся важным условием усвоения языка и культуры.

Поскольку культура и лингвострановедческие знания составляют ядро содержания обучения в соответствии с этой технологией, этот заявленный продукт обучения представляет собой комплексную стратегическую цель. Достигнуть такой цели можно только совокупностью всех ступеней иноязычного образования в школе или вузе. Думается, что по этой причине данная технология является не только частнометодической в соответствии с типологией Г.К. Селевко (2006), предполагающей реализацию в рамках предмета «иностранный язык», но и общепедагогической, поскольку воздействует на целый комплекс основных способностей школьника, развивая и воспитывая личность как индивидуальность и как «субъект диалога культур».

- *Технологии обучения устной речи* представляют собой группу технологий, способствующих созданию особых условий для развития коммуникативно-речевых умений.

Имеется ряд технологий, предназначенных для обучения лексической стороне речи как значимому компоненту коммуникативного, когнитивного и социокультурного развития обучающихся при овладении ими языком как

средством реального общения [Шамов, 2016]. К этой группе технологий относятся:

Проблемно-поисковая технология в обучении лексике представлена в практической реализации А.В. Щепиловой (2005) при обучении французскому языку и на дидактическом материале обучения немецкому языку при работе с аутентичным текстом по теме «Образование в ФРГ» [Шамов, 2016, с. 66–80].

Среди условий успешной реализации данной технологии называются следующие: 1) достаточность лексического запаса обучающихся; 2) сформированность лексических навыков и умений; 3) наличие у обучающихся опыта использования лексического материала в речевой деятельности.

Технологии визуализации: технологии использования проблемной наглядности в усвоении лексического запаса; технологии использования графических организаторов обучения лексике; тематические лингвострановедческие карты как технология освоения лексических единиц с культурным компонентом.

Их можно объединить в группу лексико-ориентированных технологий обучения, поскольку они способствуют упорядочению лексических знаний, выявлению и объяснению различных видов связей, укрупнению лексической информации, увеличению объема запоминания лексических единиц, актуализации имеющихся лексических знаний и опыта обучаемых, развитию логики, стимулированию речевой продуктивной деятельности, соединению графического и звукового образа иноязычных слов, облегчению восприятия новых понятий и лингвистических концептов.

Технология самостоятельной работы по накоплению и активизации словарного запаса – технология автономной учебной деятельности, используемая в учебном процессе для самостоятельного сознательного расширения словарного запаса обучающимися. Её можно охарактеризовать как технологию самостоятельного пополнения лексического запаса. С методической точки зрения большое значение имеет предваряющий этап, когда преподаватель объясняет обучающимся все возможные способы и приёмы работы с лексическими

единицами, разными видами словарей, иноязычным аутентичным текстом как основой данной технологии и оптимальную последовательность действий [Шамов, 2016, с. 192–193].

С позиций когнитивного, технологического и личностно-деятельностного подходов в обучении иностранным языкам лексико-ориентированные технологии преобразуют учебный процесс, придавая ему: 1) инструментальность, т.е. проработанность конкретных действий субъектов учебного процесса в соответствии с целями, этапам реализации и комплексом отобранных релевантных средств достижения запланированного результата; 2) высокий обучающий эффект; 3) повышение познавательной потенции обучаемых, их мотивов и интересов; 4) развитие самостоятельности обучаемых, их творческого потенциала; 5) развитие лексической и других целевых компетенций обучаемых; 6) создание рациональной, плодотворной и социально обогащённой среды взаимодействия; 7) приобщение обучаемых к пониманию ментальных особенностей, познанию культурных норм и ценностей изучаемой лингвокультуры [Шамов, 2016, с. 55–56]; 8) «лично-формирующий характер» [Ариян, 2013, с. 77], когда новый язык превращается в средство познания мира, канал социализации и способ самоосознания.

В целом технологии совершенствования лексического аспекта языка отличаются высокой продуктивностью, социокультурной направленностью обучения, позитивным отношением к процессу овладения языком, опорой на собственный когнитивный ресурс обучающегося и способствуют расширению арсенала средств педагогического воздействия на обучающихся и повышению педагогического и методического мастерства преподавателей.

К этой же группе коммуникативных технологий относятся *технологии обучения устной речи: технология когнитивного диссонанса, технология информационного неравенства, технология логического тупика*, описанные и представленные в дидактической и методической реализации Р.П. Мильрудом (2015). Придавая особую значимость качеству обучения коммуникативным умениям в современном иноязычном школьном образовании, находящемся под

влиянием ЕГЭ, Р.П. Мильруд привлекает внимание преподавателей иностранного языка к *организационно-педагогическим технологиям*, которые он сравнивает метафорически с «секретами йоркширского пудинга» [Мильруд, 2015, с. 108]. Секрет, по мнению учёного, заключается в том, что без таких технологий, выступающих «эффективными ингредиентами» учебного процесса невозможно достичь тех высоких результатов, на которые ориентируют сегодня иноязычное образование современные требования общества.

Технология когнитивного диссонанса (cognitive dissonance) в обучении говорению является способом стимулирования речевой активности партнёров по общению. Методологическим основанием данной технологии является теория когнитивного диссонанса, созданная в 1957 г. Л. Фестингером. Согласно этой теории, у человека возникает состояние дискомфорта, которое он стремится преодолеть, если хоть «одни когнитивный элемент» когнитивной системы находится в диссонантном отношении с «поведенческим» элементом [Фестингер, 1999].

Явление когнитивного диссонанса вызывается у обучаемых целенаправленно специальными способами. Это состояние возникает как «активная ориентировочная (поисковая) реакция на неожиданно возникающую ...картину мира» [Мильруд, 2015, с. 110], например, при восприятии новой информации в иноязычном сообщении. Такая информация может переживаться как культурный шок, когда обучаемый сталкивается с нарушениями собственных нравственно-этических и эстетических норм. Разрешить возникший конфликт сознания помогает создание ситуации, когда обучающийся делится своими впечатлениями, отношением к исходной информации, узнаёт больше об интересующем его лингвосоциокультурном факте. Таким образом, возникающий когнитивный диссонанс как основа данной технологии стимулирует коммуникативно-познавательную активность обучаемых. Особенностью применения данной технологии на практике является необходимость предварительного накопления знаний по изучаемой проблеме, овладения языковыми и речевыми средствами для обмена информацией, а также создание

стимулирующего эмоционального фона, для того чтобы вызвать у обучающихся эмоциональный отклик на предложенные факты и обстоятельства.

Технология информационного неравенства (information gap) в обучении говорению предназначена для стимулирования речевого общения между обучающимися и побуждения их собрать воедино всю информацию.

В методической литературе [Doughty, Pica. 1986; Колесникова, Долгина, 2001; Гриднева, 2010 и др.] термин «information gap» используется также для обозначения естественной особенности коммуникации, когда участники общения владеют лишь частью общей информации, а также как методический приём, с помощью которого создаётся преднамеренное создание информационного неравенства у партнёров по общению в учебной ситуации и задание на основе информационного неравенства.

Как организационно-педагогическая технология данный способ обучения включает в себя все вышеуказанные понятия. Для реализации технологии информационного неравенства требуется провести поиск необходимой темы и информации, разработать текстовые фрагменты для восприятия обучающимися, в которых должным образом будет отражено информационное неравенство, продумать последовательность действий учащихся. Используются также уточняющие вопросы и источники дополнительной информации, чтобы обмен информацией и обсуждение итогового вывода осуществлялись исключительно в устном взаимодействии и учащиеся «не подглядывали» в текст партнера по общению

Типовые задания «information gap» могут принимать различные формы в зависимости от типа опоры, обеспечивающей информационное неравенство: picture gap (на основе похожих, но имеющих различия изображений); text gap (на основе текстов или фрагментов одного и того же текста); jig-saw reading / listening (когда стимульным материалом служит текст для чтения или аудирования с последующим обсуждением); belief / opinion gap (когда обсуждаются разные мнения, отношения, убеждения по определённому вопросу, и в результате обсуждения вырабатывается единое мнение); reasoning gap (исходным моментом

является наличие у обучающихся разных доказательств, которые важно собрать вместе и сопоставить) [Гриднева, 2010, с. 165].

Технология логического тупика (logical impasse) в обучении говорению – технология, реализующая ситуацию общения, когда говорящий сталкивается с препятствием в выражении мысли в форме неожиданных открытий, контраргументов и возражений, а также непонимания идей, имеющих особую ценность для говорящего. В этой технологии логический тупик становится стимулом работы мышления и речи [Мильруд, 2015, с. 114]. Для вовлечения обучающихся в речевое взаимодействие преподаватель должен разработать раздаточный материал с содержательными фрагментами, построенными на противоречии друг другу. В поиске материала для общения рекомендуется использовать сайты Интернета. Важным требованием к реализации технологии логического тупика является ведение наглядного дневника идей, выдвигаемых обучающимися в ходе общения на занятиях. В качестве такого дневника используются плакаты, проекторы, интерактивные доски.

- *Технология обучения второму иностранному языку* построена на концептуальной основе, разработанной Н.В. Барышниковым, И.Л. Бим, А.В. Щепиловой для обучения французскому и немецкому языкам как иностранным в системе школьного и профессионального языкового (билингвального, многоязычного) образования.

Это формирующееся направление в лингводидактике и методике обучения иностранным языкам разрабатывается авторами, акцентирующими внимание на процессе овладения языком как вторым иностранным на базе английского. В аспекте технологизации учебного процесса можно выделить работы А.В. Щепиловой, автора «Концепции обучения французскому языку как второму иностранному (на базе английского)» (2003, 2005). В 2003 г. впервые была описана методика и *технология обучения* вторым иностранным языкам в средней школе на основе коммуникативно-когнитивного подхода. Выбранная методологическая основа отражает специфику иноязычной деятельности, психолингвистические особенности овладения ИЯ2, принципы коммуникативной

и когнитивной направленности обучения. Опора на взаимосвязь коммуникативной и когнитивной составляющих процесса овладения иностранным языком позволила автору доказать правомерность применения «проблемно-поисковой технологии на этапе презентации нового языкового материала», а также предложить рекомендации относительно последовательности и организации предъявления грамматических явлений для учебников второго иностранного языка [Щепилова, 2013, с. 50]. Технологический аспект представлен технологиями, рекомендуемыми к использованию при обучении учащихся различным видам речевой деятельности.

Обращение к когнитивным основам образовательных технологий привело к смещению акцента на развитие когнитивной системы обучаемого, когда выводятся на первый план более сложные (по сравнению с рутинными мыслительными операциями восприятия, запоминания и воспроизведения) виды мыслительно-рефлексивной деятельности – концептуализация, целеполагание, консультирование [Гураль, Нагель, Темникова, 2012, с. 62–63]. Это повлекло за собой смену инструментария современной образовательной системы. Создание *конструктивных образовательных технологий* требует больших интеллектуальных усилий от разработчиков, осознания места «высококонтекстных дискурсов», нового отношения к личности субъектов взаимодействия» [Глазачев, 2011].

В качестве последнего примера современных технологий в иноязычном образовании следует назвать технологию обучения иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе, автором которой является С.К. Гураль (2009). Она предназначена для студентов-лингвистов, обучающихся по направлению 45.03.02 Лингвистика. Профиль: Перевод и переводоведение (бакалавриат), но представляет интерес для разработки когнитивно-дискурсивной методической системы обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений.

Данную технологию отличает чёткая последовательность этапов и форм работы с аутентичным иноязычным дискурсом (вводный курс лекций, объяснение

специфики дискурс-анализа на примере дискурсивных диалогов [Jones, 1981]. Другой особенностью данного подхода является опора на современный бытийный дискурс, отражённый в диалогах современного художественного произведения. Технологический компонент проявляется также в том, что дальнейшая самостоятельная работа над аутентичными диалогами строится по разработанному автором данной технологии алгоритму [Гураль, 2012], включающему 15 вопросов, актуализирующих активную речемыслительную деятельность обучающихся по осмыслению аутентичного иноязычного дискурса. Максимальная активизация когнитивных компонентов речемыслительной деятельности достигается посредством актуализации системного мышления; активизации поисково-исследовательской деятельности, интерпретировании информации, её критического осмысления, развития навыков планирования, способов анализа проблемы, а также акцентуации на способности и желании обучающихся овладевать новыми знаниями, навыками и умениями на основе аутентичного иноязычного художественного дискурса. Все вышеперечисленные особенности данной технологии обучения позволяют отнести её к когнитивно-ориентированным образовательным технологиям иноязычного образования.

Проведенный анализ научно-теоретической литературы позволяет сделать вывод о том, что образовательная технология характеризуется системностью и охватывает все элементы педагогической системы от постановки целей до проектирования всего дидактического процесса и проверки его эффективности. Эффективность дидактического процесса в значительной мере определяется адекватным выбором и профессиональной реализацией конкретных технологий обучения (посредством определенных организационных форм и методов обучения).

Поскольку реализация технологий обучения иностранным языкам непосредственно связана с процессуальным компонентом методической системы обучения, то ее эффективность во многом определяется деятельностью преподавателя, опосредующей отношение к обучающемуся, средствам, методам и формам обучения. Эти особенности закладываются на уровне *проектирования*

системы и входят в ее структуру, включающую концептуальную основу, содержательную и процессуальную части.

В следующем разделе будет представлена концепция обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений на основе когнитивно-дискурсивного подхода и методика обучения в соответствии с предложенной концепцией.

ВЫВОДЫ по второй главе

1. Обоснованы роль и место иноязычной межкультурной компетенции в профессиональной подготовке студентов бакалавриата естественнонаучных направлений, выступающей интегративным результатом системы обучения и неотъемлемым компонентом их профессиональной компетентности. Это сложная интегративная компетенция, включающая совокупность ее различных составляющих. Она базируется на иноязычной коммуникативной компетенции, но также включает группу особых навыков, умений и стратегий, предполагающих способность адекватно воспринимать и понимать контекст межкультурной коммуникации, реализуемой носителем языка в речи, и, соответственно, комплекс релевантных знаний и способностей к самостоятельному осуществлению действий и операций речевого взаимодействия в межкультурном контексте. В состав данной компетенции в качестве ключевого компонента, определяющего успешность ее формирования, включен перцептивный компонент.

2. Выделение перцептивного компонента иноязычной межкультурной компетенции в качестве базового связано с его ролью в достижении успешности коммуникативной деятельности обучающихся в условиях межкультурной коммуникации. Адекватность восприятия зависит от способности перцептивно-смысловой переработки не только иноязычной информации, исходящей от самого речевого сообщения, но также и коммуникативного партнёра, что представляет наибольшую сложность на начальной фазе ее формирования. Оптимизация работы перцептивного механизма обучающихся в процессе обучения происходит благодаря успешному функционированию взаимосвязанных процессов восприятия-осмысления-осознания и инференции смысла исходного иноязычного сообщения.

3. Формирование иноязычной межкультурной компетенции требует организации целенаправленного, управляемого, дидактически организованного процесса, выстраиваемого посредством применения современных образовательных технологий с опорой на стратегии когнитивно-дискурсивной

деятельности с учётом условий протекания межкультурной коммуникации и образовательными условиями.

4. Проведенный анализ позволяет утверждать, что процесс межкультурной коммуникации в обучении иностранным языкам опосредуется рядом факторов. Опора на методологию когнитивно-дискурсивного подхода позволяет определить центральную роль аутентичного иноязычного дискурса и когнитивно-дискурсивной деятельности обучающихся в процессе обучения с заданной целью. Акцент на дискурсе позволяет вовлечь в поле внимания и когнитивно-дискурсивной деятельности обучающихся не только лингвистические характеристики текста сообщения, но и значительное количество экстралингвистических обстоятельств, характеризующих говорящих как создателей своих речевых высказываний.

5. Базовыми типами дискурсов приняты культурно-маркированный и научно-академический, передающие дискурсные характеристики как на лингвистическом, так и на экстралингвистическом уровнях. При обучении студентов восприятию, осмыслению и интерпретации аутентичного иноязычного дискурса необходимо формировать целостную стратегию восприятия и понимания с опорой на когнитивно-дискурсивный фрагмент и когнитивно-дискурсивный анализ контекста коммуникации.

6. При разработке методической системы должны быть учтены выявленные особенности учебного процесса с целью создания эффективной системы обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата, а также виды образовательных технологий и их соответствие целям и задачам учебного процесса.

ГЛАВА 3. КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНАЯ МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА КАК ОСНОВА МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ

В данной главе обосновывается концепция построения когнитивно-дискурсивной системы обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений, формулируются её принципы, уточняются компоненты, цели и содержание обучения; определяются технологические и организационно-методические параметры и педагогические условия. На основе разработанных параметров проектируется и анализируется модель реализации когнитивно-дискурсивной системы обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений.

3.1. Концепция когнитивно-дискурсивного обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений

Авторская *концепция* строится на теоретических представлениях, идеях и обобщениях, задающих общую методологию данного исследования. Теоретическую основу составили современные концепции лингводидактики, теории и методики обучения иностранным языкам (М.А. Ариян, К.Э. Безукладников, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, С.К. Гураль, Л.А. Дунаева, Б.А. Крузе, Л.А. Милованова, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, Е.Н. Соловова, А.В. Щепилова, А.Н. Щукин и др.); концептуальные положения по совершенствованию высшего профессионального образования (А.А. Вербицкий, С.К. Гураль, Б.А. Жигалев, Н.Н. Нечаев, О.Г. Поляков, Е.Р. Поршнева, П.В. Сысоев и др.); научные положения об особенностях кросс- и интеркультурной коммуникации (Л.И. Гришаева, И. Кечкеш, К. Кнапп,

О.А. Леонтович, О.Г. Оберемко, Т.С. Серова, Е.Ф. Тарасов, С.Г. Тер-Минасова, В.П. Фурманова, Л.В. Цурикова и др.); теории функционирования языка (Н.Д. Арутюнова, Б.В. Гаспаров, В. Гумбольдт, И. Кечкеш, А.А. Леонтьев, Дж. Лич, Е.В. Падучева и др.); положения о коммуникативной, когнитивной и социокультурной основах обучения (Н.И. Алмазова, М.А. Ариян, Л.Б. Бим, Л.С. Выготский, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, С.К. Гураль, И.А. Зимняя, Р.П. Мильруд, Е.Р. Поршнева, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев и др.).

Разработка теоретико-методологического инструментария исследования осуществлялась с опорой на общефилософский подход, способствующий пониманию онтологии когнитивного подхода и представляющий язык как средство познания; философские, психологические, социологические и лингвистические концепции, раскрывающие сущность межкультурного общения, а также когнитивные, дискурсивные и прагматические аспекты ее формирования; положения о развитии личности под влиянием условий образовательной среды; о связи языка с концептуальной картиной мира его носителей; положения системного, личностно-ориентированного, компетентностного, технологического, коммуникативного, межкультурного, когнитивного подходов к исследованию педагогических явлений; научно-теоретические труды в области когнитологии, лингвистики, лингвопрагматики, психологии, имеющие отношение к когнитивной основе теории и практики обучения иностранным языкам.

Она построена на теоретическом осмыслении проблем когнитивистики, лингвопрагматики и интеграции положений системного, личностно-ориентированного, компетентностного, коммуникативного, когнитивного, межкультурного и когнитивно-дискурсивного подходов к организации учебного процесса, учебного материала и условий лингводидактической образовательной среды. Для решения поставленных в исследовании задач были изучены вопросы средовой опосредованности иноязычной речевой деятельности обучающихся факторами коммуникации и условиями проектируемой лингводидактической

(учебной) среды, что имело решающее значение в определении ведущих идей авторской концепции.

Выбор данных научных подходов был обусловлен тем, что именно в предложенной совокупности они позволяют выявить сущностные характеристики, закономерности и принципы методической концепции обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений, представить их на уровне авторской концепции построения методической системы, обеспечить разработку модели обучения, реализующей когнитивно-дискурсивную методическую систему.

Ведущим подходом в данной концепции выступает интегрированный когнитивно-дискурсивный подход. *Когнитивно-дискурсивный подход* актуализирует иноязычную рецептивно-продуктивную деятельность обучающихся по овладению межкультурно-коммуникативными и когнитивно-дискурсивными аспектами иноязычного общения и овладению базовыми составляющими иноязычной межкультурной компетенции.

Рассмотренные в первом разделе концептуальные подходы определяют парадигмальные характеристики современной теории обучения иностранным языкам и задают направления и особенности развития системы иноязычного образования в высшей школе. Интеграция известных педагогических подходов обусловила определение в исследовании *системы принципов*, которые обозначены в модели обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений в теоретико-методологическом компоненте.

Принципы в педагогическом исследовании – это исходные положения, которые в своей совокупности определяют требования к организации деятельности, которыми руководствуется исследователь при проектировании системы обучения. Они отражают и обобщают существующие педагогические закономерности, при этом конкретизируют цель, определяют содержание,

методы, формы и приемы обучения в рамках заданной конкретной целью проектировочной деятельности.

Предлагаемая научная концепция построена на совокупности взаимосвязанных принципов, образующих единую систему, призванную обеспечить процесс поэтапного и целенаправленного формирования иноязычной межкультурной компетенции обучающихся.

К числу *общедидактических принципов* относятся принципы научности, системности, сознательности, активности, организации и управления учебным процессом.

Общеметодические принципы включают принцип функциональности, ситуативной обусловленности, коммуникативной направленности, соизучения языка и культуры.

Наряду с известными дидактическими и методическими закономерностями, определена группа *специальных принципов*, детерминирующих специфику авторской концепции обучения иноязычной межкультурной коммуникации с когнитивно-дискурсивной направленностью: *технологизации обучения; когнитивно-дискурсивной направленности обучения; реализации ситуативно-функционального погружения и опоры на активную рецептивную деятельность в обучении; фреймовой организации содержательного компонента системы обучения*. Рассмотрим содержательную сущность каждого из них.

Принцип технологизации обучения. Он предусматривает целесообразное выстраивание образовательного процесса на основе четкого определения планируемого результата в виде компетенций и их составляющих, использования комплекса методов, средств современной дидактики, способов организации обучения, обеспечивающих взаимодействие субъектов учебного процесса и его ход к достижению максимальной эффективности, полезности и рациональности за счет разделения учебного процесса на взаимосвязанные этапы, структурирования учебного материала, проектирования четкой последовательности действий

преподавателя и студентов и стимулирования их самостоятельности, координации и управления учебно-познавательной деятельностью, применения научно-обоснованных подходов и методического обеспечения.

Принцип когнитивно-дискурсивной направленности обучения. Формирование иноязычной межкультурной компетенции обучающихся должно опираться на понимание иноязычного дискурса как сложного динамического коммуникативно-когнитивного явления, репрезентирующего изучаемый язык в неразрывном единстве его формы, субстанции и коммуникативного сознания языковой личности, действующей в определенной социокультурно детерминированной среде, мыслящей, познающей и реализующей в процессе общения собственные смыслы, определенные цели и ожидания, статусные и социальные роли и ценностные отношения.

Принцип реализации ситуативно-функционального погружения и опоры на активную рецептивную деятельность в обучении. Успешность иноязычной речевой деятельности обучающихся в ситуации межкультурной коммуникации напрямую связана с протеканием процессов когнитивной деятельности обучающегося по восприятию и переработке поступающей иноязычной информации; ситуативно-функциональное погружение в инокультурный контекст коммуникации реализуется с помощью техники когнитивно-дискурсивного анализа как осознанно выстроенного процесса размышления, направленного на построение аутентичного иноязычного высказывания с учётом лингвистических и экстралингвистических факторов коммуникации и определенного контекста.

Принцип фреймовой организации содержательного компонента системы обучения. Представление и осмысление знаний в учебном процессе на основе использования фреймов как структурно-ассоциированных связей, соединяющих когнитивный и языковой уровни сознания в процессе речевой деятельности, обеспечивает максимально обобщенное схемное представление информации, описывает понятие или стереотипную ситуацию как совокупность характеристик

значений, выступает способом визуализации явления и его свойств вербальными и невербальными средствами, что способствует систематизации знаний, облегчает усвоение новой информации и перевод ее в долговременную память, развивает системное восприятие и позволяет укрупнять дидактические единицы знания.

Рассмотренные принципы задают социокультурный и ценностный векторы построения когнитивно-дискурсивной системы обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений. Система закономерностей и принципов, разработанная в рамках предложенной концепции, позволила экстраполировать требования базовых методологических подходов на процесс обучения студентов, а также использовать разработанные принципы в качестве регулятивной основы интеграции межкультурно-коммуникативных и когнитивно-дискурсивных аспектов иноязычной речевой деятельности обучающихся, ведущей к формированию у них иноязычной межкультурной компетенции.

Согласно выделенным закономерностям и принципам построена *модель* обучения студентов иноязычной межкультурной коммуникации.

Создание когнитивно-дискурсивной методической системы иноязычного образования в высшей школе основано на *теоретической концепции* учебно-познавательной, коммуникативной и когнитивно-дискурсивной деятельности, с которой соотносятся такие подсистемы, как: социальный заказ, цель обучения, личность обучающегося и обучающего, методы и приемы организации учебно-познавательной деятельности, учебный материал, способы взаимодействия преподавателя и обучающихся и др.

Ядро концепции, лежащей в основе когнитивно-дискурсивной методической системы, составляют ведущие идеи исследования, которые заключаются в утверждении ряда *положений*:

1. Сложность и целостность проектируемой методической системы выражается в ее комплексности, охватывающей все компоненты системы.

2. Технологичность выступает условием успешности реализации предложенной методической системы и ее процессуальной основой за счет применения эффективных обучающих технологий.

3. Условием эффективности реализации предложенной методической системы является разработка средств и форм обучения, которые способствуют интенсификации, индивидуализации и активизации аудиторной и внеаудиторной деятельности обучающихся: введение в процесс обучения иностранному языку студентов бакалавриата естественнонаучных направлений нетипичных для сложившейся системы обучения форм организации учебного процесса таких как: модульные факультативные и кампусные курсы обучения иностранному языку, краткосрочные интенсивные курсы погружения в профессионально ориентированную иноязычную деятельность, организованное и неорганизованное общение с носителями изучаемой лингвокультуры или говорящими на иностранном языке, как лингва франка, в специально организованном пространстве (Speak only English Zone, English Speaking Cafe и др.), проведение вербально-интеллектуальных игр на соревновательной основе и конкурсов, семинаров, экскурсий, круглых столов, научных международных конференций студентов на английском языке с участием иностранных аспирантов, магистрантов и специалистов в предметных областях знания и др.

4. Когнитивно-дискурсивный подход является базовым подходом, играющим ключевую роль для решения вопросов успешности формирования иноязычной межкультурной компетенции обучающихся.

Опора на когнитивно-дискурсивный подход к обучению иноязычной межкультурной коммуникации представляет речь не только как систему знаков и средство общения, но и как явление психики, выступающее средством регуляции (организации) высших психических процессов человека и оптимизации способов его когнитивно-дискурсивной деятельности. Он акцентирует внимание на изучаемом языке не только в неразрывном единстве его формы и субстанции, но и

на более высоком уровне связи – единстве языка и человека, действующего в реальном социокультурно детерминированном мире, мыслящего, познающего и реализующего в процессе общения собственные смыслы, определенные цели и ожидания, статусные и социальные роли.

Когнитивно-дискурсивная направленность обучения данной методической системы подразумевает формирование способности обучающихся адекватно воспринимать аутентичный иноязычный дискурс и понимать глубинный (имплицитный) смысл иноязычного речевого сообщения, а также навыков осознанного оперирования иноязычной социокультурной информацией и управления вниманием и своей речевой деятельностью. Таким образом, в центре внимания интегрированного когнитивно-дискурсивного подхода при обучении иностранному языку находятся знания и приемы, обеспечивающие процесс познания и формирования навыков и умений речевой деятельности с их последующей реализацией в процессе коммуникации с учётом межкультурного контекста коммуникации, разности языковых сознаний и факторов ситуативного контекста коммуникации.

5. Формирование иноязычной межкультурной компетенции – это сложный поэтапный процесс в условиях многоуровневого высшего образования, который проходит фазы становления и развития, приводя обучающихся к владению данной компетенцией в комплексе релевантных знаний, навыков, умений и компетенций.

Обучение студента бакалавриата должно предусматривать интеграцию иноязычной коммуникативной, профессионально ориентированной и межкультурной составляющих, являющуюся основанием формирования профессиональной компетентности и развития личности будущего бакалавра.

В качестве компонентов в структуре иноязычной межкультурной компетенции обучающихся должны быть сформированы такие *новые составляющие* как: знание социокультурного контекста профессиональной

деятельности; ситуативные знания; навыки понятийно-смысловой интерпретации аутентичного иноязычного дискурса; навыки осознанного оперирования иноязычной и социокультурной информацией с учетом культурных детерминант родной и иной культуры; навыки когнитивно-дискурсивного анализа ситуации общения; метакогнитивные стратегии управления процессом инференции смысла иноязычного сообщения; навыки ситуативно-функционального погружения в инокультурный контекст коммуникации.

6. Выявлены *факторы*, влияющие на успешность формирования иноязычной профессиональной межкультурной компетенции обучающихся: 1) опосредованность речевой деятельности определенным типом аутентичного иноязычного дискурса (культурно-маркированный, научно-академический); 2) когнитивная деятельность личностей, участвующих в процессе коммуникации; 3) социокультурный фон (инокультурный контекст коммуникации); 4) процесс коммуникации в межкультурном аспекте; 5) прагматизация иноязычной деятельности обучающихся.

7. Установлены следующие *закономерности* в овладении иностранным языком как средством межкультурной коммуникации и познания мира: формирование способности иноязычной межкультурной коммуникации осуществляется на основе активизации межкультурно-коммуникативного и когнитивно-дискурсивного аспектов деятельности; данная интегративная способность благоприятствует формированию всех компонентов целевой компетенции, включая мотивы и интересы обучающихся, навыки, умения в осуществлении такого вида деятельности, волевые усилия, личностные качества обучаемых; оптимальные условия для формирования и развития способности иноязычной межкультурной коммуникации актуализируются в социокультурно- и профессионально-детерминированном контексте иноязычной деятельности при создании и накоплении опыта межкультурного взаимодействия с представителями иных лингвосоциумов на иностранном языке; становление

иноязычной межкультурной компетенции как результата обучения охватывает фазы (формирования, развития и совершенствования), а также уровни ее сформированности (базовый и достаточный).

Таким образом, предложенная концепция обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата является теоретическим обоснованием когнитивно-дискурсивной методической системы и реализуется на разных уровнях: *методологическом*, определяя цели, задачи, подходы и стратегические направления процесса обучения иностранным языкам в высшей школе; *теоретическом*, опираясь на совокупность понятий, принципов и закономерностей, обеспечивающих формирование целевой компетенции и ее составляющих у обучающихся средствами иностранного языка; и *практическом*, обеспечивая разработку модели обучения.

Разработанная концепция позволяет переосмыслить современную систему обучения иностранным языкам студентов бакалавриата естественнонаучных направлений и внести в нее существенные коррективы с позиции новой образовательной парадигмы, интегрирующей современные представления о сущности и задачах иноязычного образования в системе бакалавриата высшей школе.

3.2. Модель когнитивно-дискурсивной системы обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений

Целью данного исследования являются разработка теоретических основ создаваемой когнитивно-дискурсивной методической системы и ее реализация при обучении студентов бакалавриата естественнонаучных направлений иноязычной межкультурной коммуникации.

Используется метод моделирования, который нашёл широкое применение в научных исследованиях в сфере методики преподавания иностранных языков. В параграфе 1.1 были проанализированы современные модели иноязычного

образования с точки зрения их концептуальных основ, из них выделены наиболее значимые для современной теории и практики иноязычного образования на уровне высшей школы. В данном параграфе описывается модель предлагаемой методической системы, реализующая целевую направленность учебного процесса на формирование у обучающихся иноязычной межкультурной компетенции и обеспечивающая системность и взаимообусловленность процессов обучения межкультурному общению, становления личности познающего субъекта и его профессиональной компетентности на основе активизации когнитивно-дискурсивной деятельности.

Разработка модели обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата явилась одной из задач данного исследования. Проведенный анализ источников по проблеме моделирования и конструирования педагогического процесса (В.П. Беспалько, И.Л. Бим, С.И. Высотская, Н.Д. Гальскова, Н.В. Гез, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, Н.Ф. Талызина, М.В. Ядровская и др.), большого количества методических систем и моделей, обоснованных в научно-педагогической литературе в сфере иноязычного образования [Ариян, 2009; Мещеряков, Миханова, 2010; Азимбаева, 2012; Гитман, Долматова, 2014; Терещук, 2014; Малев, 2015; Чикнаверова, 2016 и др.] позволил разработать модель, учитывающую специфику данного исследования как на концептуальном, так и на процессуальном уровне.

Моделирование в рамках данного исследования также предполагает чёткое определение границ. Для этого были определены объект и предмет моделирования. Для реализации целей данного исследования в качестве объекта моделирования определен процесс обучения иностранному языку студентов бакалавриата естественнонаучных направлений на методологической основе актуальных для данного исследования подходов. В качестве предмета моделирования выступает когнитивно-дискурсивная методическая система обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений.

В предложенной модели отражено стремление автора воссоздать сущностные свойства моделируемого объекта – образа системы обучения студентов бакалавриата естественнонаучных направлений иноязычной межкультурной коммуникации. Созданная модель обучения представляет собой сложное полиструктурное и полифункциональное единство [Ариян, 2009], определяющее совокупность взаимосвязанных компонентов, детерминирующих цель, содержание, средства обучения, организационные формы и управление, необходимых и достаточных для создания целенаправленного педагогического взаимодействия субъектов учебного процесса, ориентированного на формирование у обучающихся иноязычной межкультурной компетенции. Она имеет самостоятельную ценность, демонстрируя иерархическую организацию составляющих ее компонентов, их содержание и взаимосвязанность.

Предложенная методическая модель включает совокупность компонентов, реализуемых в образовательном пространстве: предпосылки (социальный заказ общества и государства, профессионально-образовательные потребности личности; потребности субъектов образовательного процесса); целевой, теоретико-методологический, содержательный, организационно-процессуальный, оценочно-результативный компоненты, совокупность которых обеспечивает ее целостность и демонстрирует общую логику движения к результату – формированию иноязычной межкультурной компетенции у студентов бакалавриата естественнонаучных направлений.

Так, целевой компонент определяет общий стратегический замысел реализации модели и общую ориентацию образовательного процесса на формирование иноязычной межкультурной компетенции у студентов естественнонаучных направлений в условиях высшей школы. Она фиксирует метапредметную направленность результатов обучения в соответствии с ФГОС ВО, способствуя развитию у обучающихся целостного представления о мире и профессиональной деятельности, общекультурных и межпредметных знаний, коммуникативности, самостоятельности личности в совокупности с профессионально значимыми знаниями, навыками и умениями, составляющими

профессиональную компетентность будущих бакалавров естественнонаучных направлений.

Именно цель является тем центральным, стержневым конструктом, который определяет все остальные компоненты системы и процесса обучения, их взаимообусловленное функционирование, обеспечивающее целостность этого процесса, что в данной модели рассматривается как главное условие ее эффективности.

При характеристике цели как системообразующем компоненте модели было выявлено, что в соответствии с современными потребностями общества, государства и личности она носит оперативный и перспективный характер [Крузе, 2014]. Сложный целевой компонент модели опирается на основные представления об иноязычной межкультурной компетенции и её роли в успешности профессиональной деятельности выпускника в глобальном поликультурном обществе, рассмотренные в данной работе.

Оперативная цель направлена на овладение обучающимися целевой компетенцией, формирование и развитие которой происходит при взаимном участии преподавателя и студента в условиях организуемого и управляемого со стороны преподавателя учебного процесса. Определяя перспективную цель данной модели, мы связываем ее с ориентацией будущих бакалавров естественнонаучных направлений на дальнейшее постоянное самостоятельное развитие иноязычной межкультурной компетенции.

Приведённая на рис. 9 модель представлена в компактной и наглядной форме, позволяющей раскрыть сущность когнитивно-дискурсивной методической системы. Исследование, проведенное в рамках данной работы, показало, что процесс развития составляющих иноязычной межкультурной компетенции должен строиться преподавателем с учётом сопряженного развития межкультурно-коммуникативных и когнитивно-дискурсивных составляющих речемыслительной иноязычной деятельности обучающихся.



Рисунок 9 – Модель реализации когнитивно-дискурсивной системы обучения

Технологизация процесса обучения как один из базовых принципов предложенной модели реализуется в организационно-процессуальном компоненте. Это утверждение было положено в основу разработанной модели обучения с опорой на образовательные технологии при ведущей роли когнитивно-дискурсивной обучающей технологии, способствующей успешности протекания фазы формирования иноязычной межкультурной компетенции.

В данной модели делается акцент на *образовательных технологиях* (технологиях обучения или обучающих технологиях), лежащих в основе реализации организационных и методических условий, обеспечивающих целенаправленность, управляемость учебного процесса и его эффективность при формировании у студентов бакалавриата естественнонаучных направлений иноязычной межкультурной компетенции, в арсенал которых включены релевантные задачам обучения иностранному языку технологии, включая информационные. Арсенал технологий, используемых в данной модели, может включать разнообразные личностно-ориентированные, интерактивные и информационные технологии обучения, как показано на рис. 9, способствуя успешной реализации поставленной цели и задач обучения на протяжении всего учебного процесса. Возможность включения в процесс обучения различных известных технологий и их групп (коммуникативно-диалоговых, проблемно-поисковых, информационных), а также новых технологий, появляющихся в результате развития науки и техники, показано в данной модели фигурами с пунктирными штрих-линиями, расположенными по краям слева и справа в организационно-процессуальном блоке.

Современная специфика дисциплины «иностраный язык» обуславливает необходимость наряду с *традиционными технологиями обучения*, такими как дискуссии, имитационно-игровые формы деятельности, технология коммуникативного обучения, направленными на формирование языковых навыков и речевых умений в различных тренировочных и коммуникативных форматах организуемой практики в иноязычной рецептивной, репродуктивной и

продуктивной речевой деятельности, более широко использовать *новые образовательные технологии*, как то: проблемно-поисковые технологии (мозговой штурм, решение проблемных ситуаций, кейс-технологии и др.), проектное обучение, презентационные технологии, технологии визуализации учебной информации и знаний в виде ментальных карт, фреймовую технологию представления знаний и многие другие технологии, создающие условия для обучения, в которых студент максимально активен, а его речевая и познавательная деятельность направлены на овладение аутентичным иноязычным общением и его спецификой на основе дискурсивной практики.

Выбор релевантной технологии обучения в каждой конкретной образовательной ситуации определяется преподавателем и обуславливается задачами учебного процесса, этапом и фазой формирования целевых знаний, навыков, умений и способностей, составляющих иноязычную межкультурную компетенцию, а также уровнем развития иноязычной коммуникативной компетенции обучаемых и внешними условиями. Отдавая предпочтение той или иной обучающей технологии, преподаватель должен оценивать ее эффективность по определенным критериям, способствующим в процессе сравнения эффективности различных технологий выбору оптимальных с учетом конкретных условий.

В качестве оснований выбора выдвигаются критерии, сформулированные с учетом критериев отбора адекватных методов обучения, предложенных Ю.К. Бабанским (1981), и образовательных технологий, разработанных В.В. Гузеевым (1996) и Г.К. Селевко (1998). Обобщив и переработав разные критерии, мы составили следующую группу базовых критериев:

- соответствие научной концепции образовательной технологии реализуемым условиям и возможностям образовательной среды университета;
- адекватность технологии основным целям и задачам на реализуемом этапе учебного процесса и содержанию обучения;
- эффективность технологии в достижении поставленных целей обучения;
- педагогическая целесообразность применения;

- доступность;
- достаточность управления технологией;
- временные возможности;
- наличие методических рекомендаций и диагностического инструментария;
- возможность учёта особенностей учебной группы и коллектива;
- учёт возможностей преподавателя;
- учёт конкретных внешнесредовых условий (социокультурная среда, информационная среда, лингводидактическая среда).

Предложенный комплекс критериев для выбора подходящей образовательной технологии не предполагает, что каждая технология будет удовлетворять всем указанным требованиям. Однако опора на те или иные критерии будет способствовать обоснованному выбору технологии для использования, позволит преподавателю сделать правильный выбор и подобрать необходимую для реализации поставленных целей и задач учебного процесса технологию или их оптимальное сочетание.

Особенностью предлагаемой методической системы является интегративный и комплексный характер учебно-познавательной деятельности, позволяющий сочетать в себе все 4 типа моделей иноязычного образования (лингвистическую, коммуникативную, профессиональную и компетентностную) с опорой на когнитивно-дискурсивный подход.

Представленная модель направлена на реализацию языковой подготовки бакалавров естественнонаучных направлений с межкультурной ориентацией. Такая система обучения способствует созданию организационно-методических условий для успешного формирования у обучающихся иноязычной межкультурной компетенции на основе научно-обоснованных подходов к определению целей обучения, отбору и структурированию содержания иноязычного обучения, выбору форм, методов и средств обучения и контролю результатов.

Целевой компонент модели содержит цели обучения, образуя в общем виде вектор развития студента как целевого субъекта в рамках проектируемой

лингводидактической среды, являясь по отношению к остальным компонентам, управляющим и интегрирующим звеном (рис. 10).



Рисунок 10 – Целевой компонент модели

В данном компоненте отражена обновленная цель современного иноязычного образования для студентов бакалавриата естественнонаучных направлений – формирование иноязычной межкультурной компетенции, предполагающая способность и готовность личности использовать языковые средства иностранного языка для реализации устной и письменной форм межкультурного иноязычного общения в профессионально ориентированной сфере деятельности.

Процесс ее реализации строится на интеграции межкультурно-коммуникативного и когнитивно-дискурсивного аспектов иноязычной речевой деятельности обучающихся, способствующей овладению ими знаниями, речевыми умениями и навыками перцептивно-смысловой переработки иноязычной информации, которые помогают в определении культурно обусловленных факторов, влияющих на взаимодействие индивидов в контексте

межкультурной коммуникации. В целевом компоненте также отражена этапность формирования целевой компетенции, связанная с созданием определенных организационно-методических условий для реализации учебного процесса на каждом уровне высшего образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура). В силу сложности и комплексности внутренней структуры иноязычной межкультурной компетенции процесс формирования полноценной способности иноязычной межкультурной коммуникации охватывает все этапы обучения в высшей школе и реализуется на разных уровнях владения данной компетенцией. Уровень иноязычной межкультурной компетенции определяется соответствием ее содержания потребностям учебно-профессиональной деятельности обучающихся и логике ее реализации в указанных в федеральных государственных стандартах спектрах деятельности в рамках учебной дисциплины «иностранный язык».

Становление иноязычной межкультурной компетенции охватывает фазы *формирования, развития и совершенствования*.

Первая соотносится с начальной фазой, реализуемой на первом курсе бакалавриата, когда доминирует направленность на развитие общекультурных компетенций (ОК) на основе учебной деятельности.

Вторая связана с этапом обучения, на котором приоритетом являются общепрофессиональные компетенции (ОПК) и учебно-профессиональная деятельность, соотносимая со вторым курсом бакалавриата. Развитие искомой компетенции актуализируется в контексте профессионально значимого материала и способствует формированию на этой основе основополагающих концептов будущей деятельности студентов в сфере естественнонаучного знания. Фаза формирования приводит к становлению искомой компетенции на базовом уровне, подразумевающим способность и готовность выпускника бакалавриата реализовывать межкультурную коммуникацию применительно к академической и общепрофессиональной сферам деятельности.

Третья фаза охватывает обучение иностранному языку на последующих ступенях высшего образования (магистратура, аспирантура), когда превалирует профессиональная и узкопрофессиональная деятельность, определяемая

направлением предметной подготовки и комплексом целевых профессиональных компетенций (ПК), реализуемых в научной и научно-исследовательской деятельности.

Оптимальные условия для формирования и развития иноязычной межкультурной компетенции актуализируются в социокультурно детерминированном контексте иноязычной профессиональной деятельности и при наличии достаточного опыта межкультурного взаимодействия с представителями иных лингвосоциумов на иностранном языке.

Выбор типа дискурса на каждой из фаз становления иноязычной межкультурной компетенции определяется задачами соответствующего этапа обучения и превалированием того или иного контекста реализуемой коммуникации и вида деятельности. Степень профессионализации и научности дискурса возрастает по мере развития целевой компетенции и продвижения обучающегося к этапу совершенствования знаний, навыков и умений, составляющих искомую компетенцию, актуализируемую в контексте профессиональной и узкопрофессиональной иноязычной коммуникации.

Предложенная модель учитывает влияние условий обучения на целевой субъект, что находит отражение в блоках теоретико-методологических оснований обучающей деятельности и организационно-методических условий.

Теоретико-методологический компонент (рис.11) разработанной модели отражает закономерности развития составляющих иноязычной межкультурной компетенции обучающихся в процессе их обучения иноязычной межкультурной коммуникации.

В концептуальную основу модели включены общенаучные и частнометодические подходы, служащие стратегией обучения, способствующей созданию условий для реализации поставленных целей и задач обучения. Учебный процесс строится на методологических основаниях и в контексте интегративного, профессионально-коммуникативного и социокультурно- и межкультурно-ориентированного подхода, учитывающего не только современные общепедагогические подходы к построению процесса обучения, адекватные

образовательным целям в высшей школе, но также специфику обучения предметной деятельности в рамках учебной дисциплины «иностранный язык».



Рисунок 11 – Теоретико-методологический компонент модели

Каждый из применяемых в данной модели подходов (*системный, личностно-ориентированный, технологический, коммуникативный, когнитивный, межкультурный, когнитивно-дискурсивный*) задает определенный характер процессу обучения.

Ведущей методологической основой в предложенной модели является междисциплинарный интегрированный *когнитивно-дискурсивный подход*. Данный подход впервые применен к методике обучения иноязычной межкультурной коммуникации и предполагает установление приоритета в обучении на познании иностранного языка обучающимися через осознание специфики социокультурных реалий в иноязычном контексте, раскрытии проявляемых в дискурсе вербальных и экстралингвистических особенностей инокультурной реальности, при этом обучающиеся выступают субъектами своей

иноязычной речевой деятельности и субъектами межкультурной коммуникации и придают одинаковую значимость когнитивным (познавательным) и дискурсивным (ситуативным, контекстуальным) факторам иноязычной деятельности. Он аккумулирует в себе основные установки коммуникативного, когнитивного, дискурсивного и межкультурного подходов к овладению иноязычной профессиональной деятельностью и умениями межкультурной коммуникации.

Когнитивно-дискурсивный подход выступает базовым подходом, играющим важную роль в успешности формирования иноязычной межкультурной компетенции обучающихся, поскольку он акцентирует внимание в процессе обучения не только на изучаемом языке в неразрывном единстве его формы и субстанции, но и на более высоком уровне связи – единстве языка и человека, действующего в социокультурно детерминированной среде, мыслящего, познающего и реализующего в процессе общения собственные смыслы, определенные цели и ожидания, статусные и социальные роли, ценностные отношения. Когнитивно-дискурсивный подход актуализирует иноязычную рецептивно-продуктивную деятельность обучающихся по овладению межкультурно-коммуникативными и когнитивно-дискурсивными аспектами иноязычной межкультурной коммуникации и способствует формированию базовых составляющих иноязычной межкультурной компетенции.

Данный подход проявляется при выборе доминирующего способа овладения средствами иноязычной деятельности, который изменяет характер обучения: а) вводятся укрупненные и социокультурно-насыщенные дидактические единицы в содержании обучения (дискурс, фрейм, концепт); б) новые способы овладения средствами иноязычной речевой деятельности, способствующие глубинному осознанию инокультурных феноменов, адекватности восприятия, понимания и интерпретирования иноязычного сообщения (когнитивно-дискурсивная технология обучения); в) формируются стратегии управления когнитивной (познавательной) деятельностью; г) усиливается и развивается межличностная и межкультурная коммуникация; д)

актуализируются взаимообратные связи в системе «преподаватель-студент-субъект межкультурной коммуникации».

Новый подход способствует созданию условий для реализации межкультурной направленности образовательной деятельности, системному рассмотрению природы и сущности языка как средства межкультурной коммуникации и выстраиванию учебного процесса, в котором обучающиеся раскрывают для себя феномен языка во всей необходимой полноте, глубине и социокультурной детерминации.

Таким образом, указанные в модели подходы определяют парадигмальные характеристики современной теории обучения иностранным языкам, а также ключевые направления и особенности развития системы иноязычного образования в высшей школе. Синтез концептуальных идей и теоретических положений, указанных в модели, служит основой для создания методической системы обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов с позиций современной парадигмы.

Предложенная модель реализации когнитивно-дискурсивной системы обучения обеспечивает формирование рецептивного, речевого, коммуникативного, когнитивного, метакогнитивного опыта обучающихся; успешное осуществление академической и профессионально ориентированной учебно-коммуникативной деятельности и формирование наряду с профессиональными и общекультурными компетенциями иноязычной межкультурной компетенции как компонента профессиональной компетентности будущих бакалавров естественнонаучных направлений.

Теоретико-методологический компонент также раскрывает *принципы* развития составляющих иноязычной межкультурной компетенции на основе выделенных научных подходов. Специфику предложенной модели обучения составляют *специальные принципы: технологизации обучения; когнитивно-дискурсивной направленности обучения; реализации ситуативно-функционального погружения и опоры на активную рецептивную деятельность в*

обучении; фреймовой организации содержательного компонента системы обучения, подробно описанные в п. 3.1.

Выделенные принципы обеспечивают, с одной стороны, целенаправленные педагогические воздействия на все структурные составляющие модели системы обучения иностранному языку, а с другой, – создание оптимальных условий для развития студента как субъекта целенаправленного учебного процесса по формированию у него целевых составляющих иноязычной межкультурной компетенции.

Структура разработанной модели обучения включает также *содержательный, организационно-процессуальный и оценочно-результативный* блоки.

Под содержанием обучения обычно подразумеваются учебная информация, комплекс заданий и упражнений, обеспечивающие в совокупности усвоение определённой системы знаний, формирование практических навыков, умений и компетенций, а также профессионально значимых качеств личности. Представляя собой совокупность того, что студент должен усвоить, чем должен овладеть в учебном процессе, *содержательный компонент* (рис. 12) модели согласуется с целью и зависит от характера деятельности и требований, предъявляемых к обучающимся выбранного направления подготовки в университете.

Содержательный компонент отражает направленность процесса обучения на формирование личности будущего бакалавра как субъекта иноязычной межкультурной коммуникации. Этот компонент модели направлен на формирование у студентов комплекса базовых знаний, навыков, умений, стратегий и способностей по аспектам иноязычного общения, формирующих в своей совокупности искомую иноязычную профессиональную межкультурную компетенцию, что отражено в его предметном и процессуальном аспектах.

В качестве составляющих предметного аспекта определены лингвистическая и профессионально-ориентированная составляющие. Лингвистическая составляющая включает комплекс знаний, учебный материал,

сферы, темы и ситуации общения, реализуемые в обучении на основе культурно-маркированного дискурса и межличностной коммуникации. Профессионально



Рисунок 12 – Содержательный компонент модели

ориентированная составляющая включает знания и учебный материал, связанные с предметной областью обучающихся, а также языковые средства, реализуемые в профессиональной коммуникации, опосредованной научно-академическим дискурсом.

Процессуальный аспект отражает результаты, которые требуется достичь студентам при овладении содержанием обучения. Он носит деятельностный характер и отражает направленность деятельности на достижение обучающимися практического владения иностранным языком как средством иноязычной межкультурной коммуникации.

Следовательно, содержательный компонент модели является тем ядром, над которым надстраиваются методы, средства и формы организации учебной

деятельности обучающихся в моделируемых условиях лингводидактической среды.

Фактором успешности реализации методической системы является определение комплекса организационно-методических условий, обеспечивающих эффективность учебного процесса.

Организационно-процессуальный компонент модели (рис. 13) описывает способы организации и управления процессом обучения на основе создания комплекса организационно-методических условий, обеспечивающих эффективную реализацию предложенной модели и направленность образовательного процесса на личность обучающегося, межкультурный контекст и формирование иноязычной межкультурной компетенции.

Целостность как одна из важнейших характеристик разработанной модели определяется комплексом организационно-методических условий, направленных на реализацию стратегической и прагматической цели обучения.

Предложенная модель реализует *комплекс организационно-методических условий*, в состав которого входит создание *лингводидактической среды* как оптимальных условий для реализации заданной цели обучения; *научно-методического обеспечения* как совокупности результатов научных исследований и учебно-методических разработок по совершенствованию учебного процесса, разработке учебно-программной документации и учебных мероприятий для эффективной реализации предложенной модели обучения, а также *системы эффективных обучающих технологий*, способствующих целенаправленному воздействию на личность обучающегося и результативность формирования у него иноязычной межкультурной компетенции. Данная группа условий способствует реализации предложенной методической системы, направленной на формирование у студентов естественнонаучных направлений иноязычной межкультурной компетенции.

Особенностью предложенной модели является опора на *принцип технологизации обучения*. Процесс формирования иноязычной межкультурной



Рисунок 13 – Организационно-процессуальный компонент модели

компетенции реализуется в предложенной модели с помощью комплекса современных технологий активного деятельностного типа, среди которых особая роль отводится авторской *когнитивно-дискурсивной технологии*.

Разработанная технология способствует сопряжённому развитию когнитивно-дискурсивных и межкультурно-коммуникативных аспектов иноязычной речевой деятельности и овладению обучающимися релевантными знаниями, речевыми умениями и навыками. Она направлена на формирование дискурсивно-когнитивных и межкультурно-коммуникативных составляющих иноязычной межкультурной компетенции, связанных с успешностью функционирования перцептивно-смыслового механизма при восприятии аутентичного иноязычного сообщения, навыков дискурс-анализа, способствующих пониманию контекстных и ситуационных факторов коммуникации с участием носителей изучаемого языка.

В рамках реализации предложенной модели создано научно-методическое обеспечение, направленное на реализацию модернизированной системы обучения иностранному языку студентов бакалавриата естественнонаучных направлений, отличающееся ярко выраженной междисциплинарностью, повышенной интенсивностью учебной и внеаудиторной деятельности студента и преподавателя на основе межличностного и межкультурного взаимодействия [Паспорт Пилотного проекта, 2015; Программа учебной дисциплины, 2015].

Для удовлетворения современных требований к языковой подготовке выпускников высшей школы создание научно-методического обеспечения учебного процесса должно строиться не только на применении традиционных форм и видов учебной деятельности, но также и на внедрении в процесс обучения нетрадиционных форм организации учебного процесса, учебно-методические комплексы, являющимися комплексными информационными моделями реализуемой методической системы обучения. Были разработаны и внедрены в практику созданные автором диссертационного исследования разноуровневые учебные программы; учебные материалы, построенные на принципе блочно-модульной организации, а также УМК «English for Science Students», представляющий собой целостное средство методического сопровождения обучения в когнитивно-дискурсивной парадигме.

В учебные планы, расписание обучающихся и индивидуальные рабочие планы преподавателей факультета иностранных языков, работающих с группами студентов физического и химического факультетов (уровень магистратуры и бакалавриата), была внесена дополнительная дисциплина – *«Обучение профессиональному иноязычному дискурсу»*. Согласно разработанной программе новой дисциплины, курс обучения английскому языку дополнил сетку аудиторных у студентов указанных целевых групп до шести часов в неделю вместо традиционных двух или четырех часов в неделю (в зависимости от семестра обучения или при отсутствии часов по иностранному языку в первом и четвертом семестрах, например, на физическом факультете).

Разработанная когнитивно-дискурсивная система обучения студентов бакалавриата естественнонаучных направлений обеспечивается научно-методическим, дидактическим и организационным сопровождением учебного процесса. Создан УМК «English for Science Students», представляющий собой целостное средство методического сопровождения обучения, рабочие программы, методические рекомендации, дидактические разработки сценариев мероприятий, учебно-методические пособия, наглядные дидактические материалы и система разнообразных внеаудиторных образовательных мероприятий:

- олимпиада по английскому языку,
- вербально-интеллектуальные игры,
- международные студенческие конференции на английском языке (Приложение 5),
- профессионально ориентированные семинары и круглые столы,
- экскурсии в музеи университета и лаборатории мирового уровня,
- интенсивные недельные школы погружения в иноязычную среду,
- открытые лекции и тематические научные семинары на английском языке с привлечением профессорско-преподавательского состава факультетов и зарубежных специалистов.

В период зимних и летних каникул студентов были проведены краткосрочные курсы погружения в профессионально ориентированную иноязычную деятельность «*Yellow Submarine (YeS)*» [Дополнительная общеобразовательная программа, 2016]. Интенсивный курс длится 6 дней, количество аудиторных занятий составляет 60 часов, самостоятельных внеаудиторных часов – 12, а общая трудоемкость курса обучения составляет 72 часа. Данный курс реализуется в условиях быстрого и массированного погружения в изучаемый язык с целью актуализации иноязычных коммуникативных умений.

Область профессиональной деятельности участника курса погружения, прошедшего обучение по программе «Лингвистическая школа «Зимнее/летнее погружение», включает овладение совокупностью средств, способов и методов

деятельности, направленных на активизацию ранее приобретенных навыков устной и письменной речи на иностранном языке; совершенствование коммуникативных стратегий межличностного взаимодействия, умений диалогического общения; совершенствование умений монологической подготовленной речи в форме презентации устного доклада; формирование специальных умений в сфере академической, деловой и повседневной межкультурной коммуникации; развитие умений самопрезентации; развитие стратегий преодоления барьеров, возникающих при межличностном общении на иностранном языке, а также психологических трудностей, возникающих у обучающихся в процессе изучения иностранного языка и инокультурной действительности; развитие устойчивой мотивации к дальнейшему изучению иностранного языка и его активному использованию в своей профессиональной деятельности.

Для активизации учебно-познавательной деятельности студентов были разработаны и проведены олимпиада по английскому языку и вербально-интеллектуальная игра «Физики против химиков» («Physics faculty vs Chemistry Faculty Battle»). Организационно-методическое обеспечение данного внеаудиторного мероприятия было тщательно продумано. Оно включало разработку сценария, подготовку ведущих, создание дидактических материалов (идентификационных карточек участников, сертификатов участия и победителей), подготовку призов и наград для отличившихся участников и др. Для проведения данного мероприятия были подобраны 6 заданий для участия двух команд из шести человек в вербально-интеллектуальном «сражении». Эти задания направлены на создание конкурентной ситуации между командами за счёт ограниченного времени для обсуждения, проблемного характера заданий и требования активного участия всех членов команды, а также обязательного условия использовать только английский язык при обсуждении. 5 заданий были построены на вербальной опоре и 1 задание – на визуальном стимуле. Помимо участников команд в соревнование были вовлечены болельщики и приглашенные гости мероприятия – студенты из Великобритании, обучающиеся в Томском

государственном университете на факультете иностранных языков. Была разработана система критериев для оценивания деятельности студентов, подобрана команда независимого международного жюри.

Таким образом, посредством применения по-новому организованных процессуальной и методической составляющих данной модели обучения количество и интенсивность занятий студентов бакалавриата естественнонаучных направлений иностранным языком значительно возросли, что повысило эффективность дидактического процесса.

Следует также отметить, что другим важным средством повышения эффективности процесса обучения в предложенной модели служит технологизация. Предлагается строить учебный процесс на основе целостного представления о процессе обучения, который рассматривается как управляемая система, направленная на реализацию поставленной цели. Технологический компонент предложенной модели представляет процесс обучения как подсистему, обеспечивающую деятельностьную реализацию процесса формирования заявленной иноязычной межкультурной компетенции. На рис. 14 представлен технологический блок организационно-процессуального компонента, детализирующий стадии работы, их содержание, типологию заданий и упражнений, актуализируемые стратегии овладения иностранным языком в условиях технологизации учебного процесса.

Технологичность когнитивно-дискурсивной системы обучения обеспечивает:

- чётко сформулированные цель и задачи обучения, на реализацию которых направлен отрезок учебного процесса;
- структурирование и упорядочение информации, подлежащей усвоению;
- поэтапное проектирование способов достижения планируемых результатов;
- комплексное применение различных средств обучения и контроля (дидактических, технических, в том числе и компьютерных);

- системное использование психолого-педагогических и технических средств передачи, представления, восприятия, переработки учебной информации и материала;
- оптимальное соотношение затрачиваемых ресурсов и усилий для достижения желаемого результата;
- гарантированность максимальной речемыслительной, речевой активности обучающегося и его вовлеченности в саморефлексию и самоконтроль;
- разделение учебного процесса на оптимальные для реализации поставленных целей обучения дидактические единицы.

Стадии работы	1. Подготовительная	Комплексы упражнений	актуализация знаний; активизация внимания; приобретение новых знаний	Типы заданий	Приемы	Стратегии
	2. Восприятие		активизация механизма восприятия (чтение, аудирование)			
	3. Осмысление контекста		позапная обработка информации на вербальном, когнитивном уровне			
	4. Инференция		осмысление и размышление; соотнесение с родным языком и культурой; подбор стратегий для адекватного смыслоизвлечения			
	5. Рефлексия		осознание правильности действий			
	6. Контроль		проверка правильности действий			
				коммуникативно-познавательные; познавательно-исследовательские; социокультурно-ориентированные контекстно-погружающие; дискурсивно-осмысляющие; когнитивно-дискурсивный анализ	• погружение в контекст; • систематизация; • категоризация; • вербализация; • перевод; • контекстная догадка; • сравнение; • связывание с собственным опытом; • связывание с жизненными ситуациями в родной культуре; • когнитивно-дискурсивный анализ	- коммуникативные - когнитивные - метакогнитивные

Рисунок 14 – Технологический компонент

Разработанная последовательность стадий учебной деятельности реализует следующую технологическую цепочку: 1) подготовка к иноязычной деятельности; 2) восприятие учебной информации; 3) осмысление информации и контекста коммуникации и конкретной ситуации общения; 4) инференция; 5) осознание правильности своих действий; 6) контроль; 7) рефлексия (подробно в

п.п. 4.3.). Для каждой стадии разрабатывается соответствующий комплекс заданий и упражнений, приемов, форм и способов деятельности.

Оценочно-результативный компонент (рис. 15) модели отражает особенности моделируемого учебного процесса, направленного на личность обучающегося как субъекта речевой, межкультурно-коммуникативной и когнитивно-дискурсивной деятельности со способностью ориентации в межкультурной коммуникации. Он предусматривает комплекс средств *контроля и оценки качества обучения*, а также *критерии, показатели и инструментарий* для измерения результатов деятельности.



Рисунок 15 – Оценочно-результативный компонент модели

Контрольно-измерительный арсенал включает комплекс контрольных заданий для оценки каждого целевого параметра, в совокупности составляющих иноязычной межкультурной компетенции. При этом используются традиционные виды контроля, известные в методике обучения иностранному языку, в преломлении к специфике учебного процесса с применением предложенной

модели обучения, призванные оценивать способность студентов осуществлять иноязычную коммуникативную и когнитивно-дискурсивную деятельность в аудиторных условиях: *текущий* (по мере освоения целевого учебного материала), *промежуточный* (в конце работы с новым учебным материалом) и *итоговый* (по окончании работы с целевым учебным материалом).

В процессе формирования иноязычной межкультурной компетенции преподаватель ведет постоянное наблюдение за процессами овладения студентами иноязычными устно-речевыми умениями, навыками дискурс-анализа и актуализацией стратегий. Мониторинг формирования составляющих целевой компетенции предполагает возможность корректировки учебного процесса и способов достижения поставленной цели. Ведущей задачей мониторинга является установление соответствия между реальным уровнем сформированности у студентов отдельных целевых параметров успешности иноязычной речевой деятельности в межкультурном контексте (в зоне актуального развития) и заданной в соответствии с применяемой технологией обучения целью (в зоне ближайшего развития или зоне достижений).

Таким образом, предложенная модель в совокупности всех представленных компонентов выступает концептуальной основой процесса формирования иноязычной межкультурной компетенции у студентов бакалавриата естественнонаучных направлений.

3.3. Методика обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений на основе когнитивно-дискурсивной технологии

В данном параграфе дается описание методики формирования межкультурной компетенции у бакалавров естественнонаучных направлений, реализуемой на основе разработанной когнитивно-дискурсивной системы обучения иноязычной межкультурной коммуникации, в основе которой лежит авторская когнитивно-дискурсивная обучающая технология.

Данную обучающую технологию можно охарактеризовать как способ обучения, направленный на развитие *межкультурно-коммуникативной и когнитивно-дискурсивной деятельности* обучающихся по осознанию процесса размышления, направленного на построение смысла аутентичного иноязычного высказывания с учётом социокультурных, прагматических факторов коммуникации и конкретного контекста, и овладению коммуникативно- и дискурсивно-релевантными знаниями, речевыми и межкультурными навыками и умениями.

По *механизму передачи и освоения опыта* разработанная обучающая технология представляет собой *технологию метауровня*, поскольку она направлена на осознание обучающимися собственной речевой деятельности на основе иноязычного дискурса, сочетает в себе когнитивную, лингвистическую и коммуникативную направленность учебного процесса. Это не просто психолого-педагогическая, развивающая, обучающая, компетентно-ориентированная или социокультурная технология, в соответствии с классификацией технологий Г.К. Селевко (2006), а технология, направленная на развитие личности во всех вышеуказанных направлениях в организуемом целостном процессе обучения иностранному языку при формировании у студентов бакалавриата естественнонаучных направлений иноязычной межкультурной компетенции.

Разработанная обучающая технология представляет собой иерархическую систему воздействий на учебный процесс и личность обучающегося, позволяющую целенаправленно и комплексно актуализировать и развивать определенные знания, навыки, умения и стратегии, составляющие содержание формируемой целевой компетенции (п.п. 2.1.).

Когнитивно-дискурсивная технология понимается в представленной исследовательской концепции как *частнопредметная* локальная обучающая технология активного деятельностного типа. Благодаря организационным действиям эта технология способствует вовлечению обучающихся в межкультурный и ситуативный контекст и развивает навыки перцептивно-смысловой переработки иноязычной информации. Она позволяет преподавателю

моделировать особые условия обучения, направленные на активизацию и оптимизацию когнитивных процессов и иноязычной речевой деятельности обучающихся, на развитие межкультурно-коммуникативного и когнитивно-дискурсивного аспектов этой деятельности и достижение *конкретного результата* – понимание иноязычного аутентичного дискурса с учётом контекстных и ситуационных факторов его использования носителями языка.

Концептуальной основой когнитивно-дискурсивной технологии служит опора на научную концепцию интегрированного *когнитивно-дискурсивного подхода* к формированию иноязычной межкультурной компетенции, представляющего совокупность положений, каждый из которых определяет сущность образовательной деятельности. Его основополагающая роль заключается в том, что он задаёт принципиальную ориентацию учебного процесса и стратегию обучения для достижения поставленной цели. *Методологическая основа* разработанной технологии выстроена с учётом комплекса принципов интегративного когнитивно-дискурсивного подхода к формированию иноязычной межкультурной компетенции.

Когнитивный аспект формирования иноязычной межкультурной компетенции позволяет дополнить и усилить коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку с акцентом на коммуникативной функции языка учетом особенностей когнитивной сферы студента как субъекта речевой деятельности и партнёра по общению на иностранном языке. Речевая иноязычная деятельность понимается как сложный когнитивный процесс, успешность протекания которого существенным образом влияет на конечный результат, определяемый успешным или неудачным осуществлением процессов восприятия и понимания иноязычного высказывания в когнитивной деятельности обучающегося. Познавательная деятельность обучающихся строится с учётом закономерностей познавательного процесса и особенностей ментальной деятельности по осмыслению и инференции смысла исходного речевого сообщения.

Дискурсивный аспект тесно связан с межкультурным аспектом формирования иноязычной межкультурной компетенции. Дискурсивно-направленная коммуникативная и речемыслительная деятельность обучающихся расширяет объект изучения и анализа при восприятии студентами иноязычного сообщения от отдельных единиц уровня слова или фразы до уровня связанного социально детерминированного речевого высказывания, выводя реципиента дискурса на уровень когнитивно-дискурсивного фрагмента, отражающего комплекс лингвистических и экстралингвистических, контекстуальных и ситуативных факторов, репрезентированных в конкретной ситуации общения или тексте. Создание межкультурного контекста «погружает» студентов в ситуацию сопоставления воспринятой информации с нормами родного языка и конвенциями, принятыми в родной культуре.

Когнитивно-дискурсивная направленность моделируемых организационно-методических условий реализуется в деятельностном аспекте посредством оптимизации функционирования когнитивных механизмов. Организуемое управляемое протекание процессов восприятия и переработки иноязычной информации, предъявляемой на уровне дискурса, рефлексия и контроль процессов смыслообразования при их опосредовании языковыми средствами иностранного языка и социокультурным контекстом иной действительности актуализируют у обучающихся способы управления своими познавательными процессами и приёмами гармонизации своей когнитивной сферы в процессе перцептивно-смысловой обработки иноязычной информации.

Коммуникативный аспект формирования иноязычной межкультурной компетенции проявляется не только в обучении лингвистическим явлениям в единстве их формы, значения и функциональной значимости, но и в развитии коммуникативных умений иноязычного общения и составляющих их языковых и речевых навыков.

Интеграция межкультурно-коммуникативного и когнитивно-дискурсивного аспектов обучения способствует сопряженному развитию этих аспектов речевой

иноязычной и познавательной деятельности обучающихся с привлечением аутентичного иноязычного дискурса и межкультурного контекста коммуникации.

Как и любая технология данная обучающая технология имеет структуру, включающую элементы, раскрывающие суть обучения в контексте формируемых условий лингводидактической среды и целеполагания. На рисунке 16 представлена структура и направленность когнитивно-дискурсивной обучающей технологии.

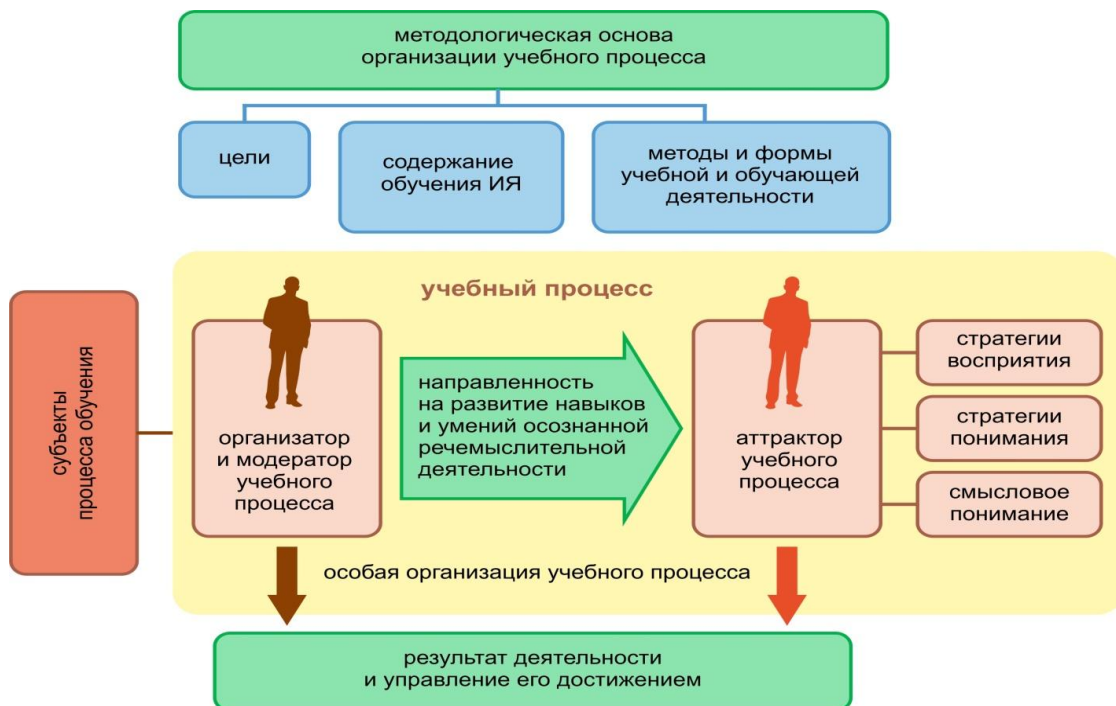


Рисунок 16 – Структура и направленность когнитивно-дискурсивной технологии

В качестве *основных компонентов технологии* обучения когнитивно-дискурсивной технологии следует выделить следующие: целевая установка, содержательный компонент, собственно технологический (организационный) компонент, экспертно-оценочный компонент.

Содержательная часть определяет конкретные цели обучения и содержание учебного материала в период применения данной технологии. *Процессуальная часть* описывает собственно технологический процесс обучения с заданной целью, основывающийся на комплексе методов и форм учебной и обучающей деятельности, способов управления учебным процессом, направленных на достижение планируемых результатов. Этот технологический

процесс обладает своей спецификой на уровне психолого-педагогических, лингводидактических и организационно-методических условий, создаваемых данной технологией.

Основными участниками реализации технологии являются *субъекты* учебного процесса – *студент* как аттрактор учебного процесса, для которого создаётся целенаправленная образовательная лингводидактическая среда в совокупности формируемых условий, и *преподаватель*, выступающий организатором и модератором процесса по реализации предлагаемых организационно-методических условий – технологии обучения.

Конечный результат учебной деятельности в условиях реализуемой когнитивно-дискурсивной технологии обучения – *понимание смысла аутентичного иноязычного высказывания* – достигается благодаря выстраиванию процесса «погружения» в контекст аутентичного иноязычного дискурса с учётом этапности разворачивания учебного процесса, актуализирующих видов речевой деятельности и речемыслительных действий и формирующемуся у студентов уровню понимания, что детерминирует особую организацию учебного процесса.

Разработанная обучающая технология выступает дидактическим средством превращения обучения в процесс с заданным вектором условий образовательной среды, стимулирующих активную речемыслительную и коммуникативно-познавательную деятельность студентов, предполагающую их включенность при помощи сознательных усилий в организацию и оптимизацию своей познавательной деятельности по формированию смысла иноязычного сообщения в комплексе лингвистических, социокультурных, когнитивных, коммуникативных и межкультурных аспектов коммуникации.

Специфика данной технологии представлена в сравнении с традиционным (коммуникативным) способом обучения иностранному языку в табл. 3. Спецификой данной технологии является, с одной стороны, её *личностно-ориентированная направленность* на развитие обучающегося как субъекта речевой деятельности, а с другой – *межкультурная направленность*,

проявляющаяся в создании условий для «погружения» обучающегося в социокультурный контекст иноязычной коммуникации, анализа дискурсивных и

Таблица 3

Специфика когнитивно-дискурсивной обучающей технологии (КДТ)

Параметры	Традиционно	КДТ
Целевые умения	- умения иноязычного общения (ИКК)	- умения профессионально-ориентированного межкультурного общения на ИЯ
Средства обучения	- комплекс упражнений и заданий по актуализации знаний, навыков и умений, составляющих иноязычную коммуникативную компетенцию	- комплекс упражнений и заданий по актуализации стратегий работы с иноязычным дискурсом и лексическими единицами, обладающими контекстной обусловленностью
Приемы обучения и способы овладения ИЯ	- приемы, стимулирующие общефункциональные механизмы иноязычной речевой деятельности; - способы овладения ИЯ: демонстрация в естественном окружении, имитация речевых образцов и отработка фонетических, лексических и грамматических навыков, запоминание лексических единиц, тренировка речи в диалогах, направленная на решение речевых задач практика	- приемы, стимулирующие осознанную речемыслительную деятельность, направленность внимания на лингвистические и экстралингвистические компоненты контекста; - приемы актуализации и активизации стратегий взаимодействия с иноязычным дискурсом (разговорный, академический) - способ погружения в актуальный контекст коммуникативной ситуации методом когнитивно-дискурсивного анализа
Этапы	Градуация, методически обоснованная с учётом этапа разворачивания учебного процесса, видов речевой и речемыслительной деятельности	Выделение этапов в соответствие со спецификой процессов восприятия, осмысления и понимания аутентичного иноязычного устного речевого дискурса и спецификой когнитивно-дискурсивной деятельности обучающихся при взаимодействии с аутентичным иноязычным дискурсом
Направленность	- на оптимизацию межличностной и межкультурной коммуникации; - на развитие коммуникативных стратегий и общепринятых стратегий овладения иностранным языком	- на оптимизацию процессов когнитивной обработки иноязычной информации; - на развитие когнитивных и метакогнитивных стратегий;
Режим применения	константно	рекурсивно

контекстуальных особенностей ситуаций общения, реализующегося между носителями чужой культуры и межкультурный контекст, создаваемый при сравнении анализируемой ситуации общения с родной культурой и нормами родного языка.

Данная технология реализуется посредством применения определённых способов осмысленной и осознаваемой деятельности обучающихся на основе иноязычного дискурса и структурирования учебного процесса с учётом специфики проявления межкультурного компонента овладения английским языком.

Особенностями когнитивно-дискурсивной обучающей технологии являются системно-организованная процессуальная часть и временная реализация. Её отличает чёткая системная организация взаимодействия элементов процесса обучения на всех его этапах в движении к цели, достигаемой за относительно короткий промежуток учебного времени (3–5 аудиторных занятий). Опытно-экспериментальная работа показала, что требуется не менее трёх аудиторных занятий с интервалом в одну неделю для достижения цели обучения на отобранном минимуме объектов изучения и анализа.

Предлагается использовать *метакогнитивную паузу* – продуктивную паузу в процессе овладения новым материалом в период между занятиями, направленную на усвоение материала в режиме самостоятельного активного обдумывания с привлечением собственных знаний для встраивания новой информации в уже существующую систему и активного поиска ответов на возникающие вопросы по ходу ее присваивания обучающимися, а также его рефлексии, направленной на оценку результата своей деятельности.

Опытным путём установлено, что комфортная для всех категорий студентов продолжительность метакогнитивной паузы составляет одну неделю. Она должна быть заполнена речемыслительной деятельностью с осваиваемым материалом, активизирующей процессы, связывающие когнитивно-дискурсивный и межкультурно-коммуникативный аспекты развития составляющих умений иноязычной межкультурной компетенции.

Разработанная технология предназначена для целевого использования в *рекурсивном (циклическом) режиме* и не претендует на роль константного элемента учебного процесса. Необходимость применения когнитивно-дискурсивной технологии диктуется условиями, возникающими в процессе обучения иностранному языку: при введении новых лексических единиц, относящихся к группе речевых формул, обладающих ситуативно- и социокультурно-обусловленными особенностями; если студенты не справляются с пониманием иноязычной коммуникации и необходимо провести анализ конкретного контекста; в ситуациях, когда студенты демонстрируют неспособность управлять собственной познавательной деятельностью в условиях межкультурного диалога, и это влечет за собой серьезные прагматические ошибки.

Предложенная в данном исследовании авторская технология обучения выступает *способом реконструирования* образовательной реальности в лингводидактическую среду направленного воздействия на развитие у обучающихся межкультурно-коммуникативных и когнитивно-дискурсивных навыков, способствующих улучшению понимания межкультурного контекста коммуникации и формированию иноязычной межкультурной компетенции.

Процесс обучения иностранному языку с опорой на разработанную технологию строится на основе *актуализации стратегий* работы с иноязычным дискурсом. Создание особых условий целенаправленной речемыслительной деятельности студентов с погружением их в контекст аутентичной коммуникации и управления собственными речемыслительными действиями по оптимизации процессов восприятия, переработки, осмысления и смыслоизвлечения адекватной информации позволяет обучающемуся становиться более умелым субъектом своей речевой и речемыслительной деятельности [Flavell, 1985].

Одно свойство стратегий заключается в том, что им можно обучаться, поскольку в человеке заложены естественная склонность к обобщениям и способность учиться чему-то новому, осознание всё более многочисленных и

разнообразных действий, позволяющих оптимизировать выполняемую деятельность,

Обучение стратегиям овладения иностранным языкам в традиционной методической системе происходит, как было выяснено во время экспериментального исследования, стихийно, в ходе решения каких-либо других задач учебного процесса. Однако в данной технологии предприняты усилия по целенаправленному обучению *репертуару стратегий*, способствующих улучшению усвоения содержания обучения с акцентом на аутентичном дискурсе и межкультурной составляющей коммуникации. Данные качества, как представляется, объясняют актуальность и целесообразность обучения стратегиям при построении процесса обучения иностранному языку, поскольку овладение определенным набором стратегий восприятия, переработки и понимания иноязычной информации позволяет увеличить количество оптимизированных действий в репертуаре обучающегося, способствуя повышению эффективности процедур обработки информации, поступающей в иноязычном коде.

При обобщении различных классификаций стратегий было установлено, что в силу специфики данной технологии целенаправленно развиваются три группы стратегий: *когнитивные, метакогнитивные и стратегии ситуативно-функционального погружения*.

К группе *когнитивных стратегий* следует отнести стратегии изучения иностранного языка, связанные с информационными процессами перцептивной обработки иноязычной информации. Такие стратегии определяют набор и последовательность операций и действий, к которым прибегают студенты с целью облегчить себе протекание процессов получения, хранения, извлечения из памяти и применения необходимой информации [Wenden, Rubin, 1987, p. 19]. Ван Дейк (1988) также придавал особую значимость стратегиям как способам обработки информации в памяти. В таком же ракурсе рассматривают стратегии овладения иностранным языком Дж. Ричардс и Дж. Платт, трактуя их как осмысленные действия обучающихся, способствующие облегчению понимания и овладения новой информацией [Richards, Platt, 1992, с. 202]. Исследователи К. Фаерх и

Г. Каспер подчеркивают, что овладение иностранным языком в межкультурном контексте требует от обучающихся способности понимать лингвистическую и социолингвистическую информацию, заложенную в средствах изучаемого иностранного языка [Faerch, Kasper, 1983, p. 67]. В рамках проведенного исследования стратегии по овладению иностранным языком как средством межкультурного общения ближе всего ассоциируются с этой трактовкой.

Когнитивные стратегии оказывают непосредственное воздействие на успешность овладения перцептивными навыками, составляющими базовый компонент иноязычной межкультурной компетенции. С позиции данного исследования понятие «*когнитивные стратегии*» необходимо определить как осознанно предпринимаемые обучающимся ментальные действия, направленные на адекватное восприятие и переработку своей когнитивно-коммуникативной деятельности в процессе работы с иноязычным аутентичным дискурсом [Soboleva, Obdalova, 2015].

Когнитивные стратегии предполагают непосредственное взаимодействие с изучаемым материалом. К ним мы относим стратегии, связанные с информационными процессами перцептивной обработки иноязычной информации: стратегии восприятия и понимания иноязычного аутентичного дискурса и запоминания языкового материала. Они направлены на активизацию внутренней когнитивной информации, формирование представления об особенностях иноязычного речевого поведения носителей языка изучаемого лингвокультурного сообщества, фокусирование внимания на познании новой лингвокультурной реальности, анализ и интерпретацию воспринимаемого или порождаемого высказывания, опору на связи между известным и неизвестным, осмысление коммуникативной ситуации, извлечение смысла иноязычного высказывания, усвоение и запоминание новой информации, понимание смысла иноязычного аутентичного высказывания.

В ситуации обучения студентов бакалавриата естественнонаучных направлений аутентичному англоязычному дискурсу, обладающему определенной спецификой, большую роль играют *три вида когнитивных*

стратегий, которые были обозначены как: *стратегии декодирования формы*, *стратегии соотнесения с родным языком и культурой* и *стратегии контекстуальной опоры*. Такое видение стратегии связано с акцентом обучения на когнитивных процессах восприятия и переработки информации, составляющих основу интеллектуальной деятельности человека.

Вторая группа стратегий – это стратегии, актуализирующие процессы осознания собственной речемыслительной деятельности в процессе взаимодействия с иноязычным дискурсом, к которым нужно отнести *метакогнитивные стратегии*. Данные стратегии определяются в исследовании как *совокупность осознанных операций, направленных на управление процессом инференции смысла иноязычного дискурса и собственных манипуляций с ним*. Метакогнитивные стратегии формируют навыки направлять внимание на нужный объект, отслеживать, оценивать и адаптировать имеющиеся на данный момент знания, навыки и умения, то есть осознавать себя субъектом своей деятельности. Это особая группа стратегий, которая относится к управляющим стратегиям и способствует синтезу коммуникативных и когнитивных параметров умений межкультурной коммуникации. Метакогнитивные стратегии направлены на актуализацию знаний для сознательного овладения изучаемым материалом, осознание своих действий по манипуляциям с иноязычным дискурсом, вызов различных стратегий, выбор и использование релевантных стратегий в отношении поставленной цели, корректирование своих действий и способами выполнения задания, самооценку и самоконтроль на основе активного привлечения рефлексии.

Третья группа стратегий – когнитивно-дискурсивные – это специальные стратегии, которые можно охарактеризовать как *стратегии ситуативно-функционального погружения* в контекст аутентичного иноязычного дискурса. Их специальное предназначение связано с акцентуацией внимания на способах извлечения лингвокогнитивной информации с учётом актуального контекста использованного выражения для формирования представления об адекватном языковом поведении в соответствии с нормами лингвосоциокультурного

сообщества изучаемого языка. При использовании третьей группы стратегий внимание обучающихся намеренно фокусируется на культурно-специфических и прагматических особенностях иноязычного дискурса в соответствии с принципом обучения через культуру в процессе обучения иностранному языку, постулированным Н.И. Алмазовой, А.А. Залевской, Е.И. Пассовым, В.В. Сафоновой, П.В. Сысоевым, С.Г. Тер-Минасовой и др.

Стратегии ситуативно-функционального погружения в контекст включают следующие аспекты: опору на внешнюю форму слов; осмысление актуального контекста коммуникации; выделение единицы коммуникации, передающей имплицитное смысловое значение; понимание глубинного смысла лексической единицы на основе контекста; опору на ситуацию общения; выбор значения слова с опорой на актуальный контекст; знание речевых клишированных формул; владение способами приема и передачи иноязычной информации (рецепции и продукции иноязычной речи); исследование коммуникативно-прагматического пространства использованного выражения.

Таким образом, когнитивно-дискурсивная технология строится на *трёх целевых группах стратегий*, которые в совокупности побуждают обучающегося использовать адекватные действия, соотносить их со своим лингвистическим и личностным опытом, способствуя тем самым расширению собственного лингвистического и метакогнитивного опыта. Обучение на основе формируемых групп стратегий охватывает область знаний об особенностях иноязычного общения в англоговорящем лингвосоциуме, навыки и умения иноязычного общения в условиях межкультурного диалога и навыки осознанного оперирования иноязычной информацией и управления своей речевой деятельностью.

Методическую основу реализации предложенной обучающей технологии составляет *совокупность приёмов и способов* обучения, стимулирующих активную речемыслительную деятельность обучающихся на основе иноязычного дискурса, и *комплекс упражнений и заданий*, направленный на формирование перцептивно-смысловых навыков, развитие коммуникативных умений,

актуализацию стратегий обработки иноязычной информации, осмысления и управления собственными речевыми действиями по оптимизации процессов восприятия, переработки, осмысления и адекватного понимания информации. Они характеризуются как коммуникативно-познавательные, познавательно-исследовательские, социокультурно-ориентированные, контекстно-погружающие и дискурсно-осмысляющие типы заданий. Методикой обучения на основе когнитивно-дискурсивной технологии предусмотрен также комплекс заданий для внеаудиторной практики с изучаемым материалом в режиме самостоятельной работы.

Подводя итог общей характеристике предлагаемой технологии обучения, важно уточнить ее организационно-процессуальные компоненты.

Ведущая модальность – сенсорно-перцептивная, поскольку основная цель данной технологии – актуализация целевых знаний, перцептивно-смысловых навыков восприятия аутентичных ситуативно- и социокультурно-обусловленных единиц, экспликация их значений с учётом контекстуальных аспектов общения с опорой на аудиальную и визуальную модальность (ввод иноязычной информации при чтении или при аудировании).

Ведущая форма обучения – исследование содержательно-смысловой информации в иноязычной коммуникативной ситуации путём вовлечения студентов в активный речемыслительный процесс и ориентировочную деятельность (совокупность действий субъекта, направленных на активную ориентировку в ситуации, ее всестороннее изучение и планирование собственных речемыслительных действий). Процесс обучения строится от частного к общему, т.е. от языковых явлений и единиц к познанию и пониманию социокультурных и межкультурных аспектов коммуникации.

Компонентами процессуальной части когнитивно-дискурсивной технологии являются: 1) погружение обучающихся в аутентичный социокультурный и межкультурный контекст; 2) актуализация стратегий когнитивной обработки иноязычной информации; 3) приобретение метакогнитивного опыта; 4) усиленный режим восприятия на основе

сопоставления, сравнения, узнавания; 5) репертуар коммуникативно-когнитивных заданий; 6) приведение знаний в систему приёмами организации информации в виде фреймов (концептуальных схем, таблиц) и т.д.; 7) опора на субъективный опыт обучающихся; 8) интерактивное взаимодействие субъектов лингводидактической образовательной среды.

Важным *методическим средством*, центральным звеном разработанной технологии обучения и способом овладения когнитивно-дискурсивной деятельностью является *техника когнитивно-дискурсивного анализа* (далее – *КДА*).

Предлагаемая в работе техника дискурс-анализа даёт возможность обучающимся делать выводы об успешности–неуспешности собственной речемыслительной деятельности, предпринятой для понимания смысла аутентичного дискурса, а также выработать навыки определения значения языковых единиц в совокупности с конкретным ситуативным контекстом.

В данном исследовании раскрывается понимание дискурса как совокупности языкового, когнитивного и коммуникативного аспектов на основе признания мнения большинства исследователей о том, что дискурс – это форма использования языка (*language in use*); он рассматривается как «языковой коррелят соответствующей сферы коммуникативно-языковой деятельности, сознания человека и практики» [Чернявская, 2002, с. 34]. Опираясь также на постулаты когнитивно-дискурсивного подхода в обучении иностранному языку, необходимо охарактеризовать предложенную технику дискурс-анализа как *осознанно выстроенный процесс размышления, направленный на построение смысла аутентичного иноязычного высказывания обучающимся с учётом социокультурных факторов коммуникации и конкретного ситуативного контекста*.

Представляется целесообразным говорить о когнитивно-дискурсивном подходе к анализу языковых единиц, поскольку успешность рецептивной деятельности в общении реализуется через «информационную» основу вербального контакта. Для полноты дискурс-анализа языкового явления рамки

коммуникативного события должны включать когнитивные факторы, присущие процессу речевого взаимодействия партнёров [Олешков, 2007]. Когнитивно-дискурсивный анализ направлен на актуализацию когнитивно-дискурсивной и межкультурно-коммуникативной деятельности как интегративного феномена, объединяющего в одно целое процесс и результат и включающего экстралингвистический и лингвистический аспекты иноязычной и речемыслительной деятельности обучающихся. Это позволяет отобрать круг объектов анализа и выстроить технику дискурс-анализа в соответствии с доминирующей целью обучения с применением данной обучающей технологии.

Отметим, что в основе современных исследований дискурса лежит анализ его функциональной и семантической сторон, призванный обеспечить выявление роли того или иного языкового средства в организации текста как продукта дискурсивной практики. При этом важное место отводится не только коммуникативной природе иноязычного текста, но и когнитивной специфике его бытования. В частности, особую актуальность приобретает изучение когнитивной основы языковых явлений в связи с их функционально-коммуникативными свойствами и особенностями контекста, охватывающего собой языковое окружение, ситуацию речевого общения или среду, в которой существует объект. С учетом этого *единицей анализа является конкретный ситуативный контекст*. Его пределы определяются *дискурсивно-когнитивным фрагментом*, передающим экспликации говорящего с их имплицитным смыслом. Сужение рамок предъявляемого учебного материала до когнитивно-дискурсивного фрагмента позволяет создать необходимую концентрацию целевых лексических единиц и представить комплекс ситуативных факторов, при этом не требуется слишком больших усилий и временных затрат.

В исследовании использован данный вид дискурс-анализа, фокусирующий внимание интерпретатора на таких характеристиках экстралингвистической реальности, как условия создания высказывания, социальные отношения, дающие ключ к пониманию высказывания, употреблённого в данном контексте.

Поскольку смысл представляется как динамический конструкт взаимодействия текстовых знаков, невербальных элементов коммуникации, межличностных параметров и предмета коммуникации (И. Кечкеш и др.), то необходимы разные способы когнитивной обработки этой информации, детерминированные тремя уровнями понимания сообщения, реализуемого в данном дискурсе.

На основании концепции Г.И. Богина [Богин, 1986] выделяются три вида понимания: *семантизирующее* (декодирование единиц текста, выступающих в знаковой функции), *когнитивное* (освоение содержательности познавательной информации, данной в форме тех же самых речевых единиц) и *смысловое* (построенное на экспликации глубинного смысла сообщения, подтекста).

Семантизирующее понимание в разработанной обучающей технологии актуализируется на стадии восприятия речевого высказывания в режиме аудирования или чтения, то есть непосредственно при перцептивном погружении в языковой или текстуальный контекст коммуникации.

Когнитивное понимание, или уразумение, предполагает понимание высказывания (дискурса) на более глубоком уровне. Оно во многом обеспечивается знанием национально-специфических составляющих речевого поведения и активизирует все имеющиеся (фоновые) знания реципиента информации (обучающегося). Когнитивная обработка информации на вербальном уровне включает распознавание и сопоставление входящей информации с имеющейся в памяти на основе первичных семантических операций. На этом уровне внимание уделяется тому, как и какие лексические единицы используются в высказывании. Студенты обращают внимание на слова, употребленные для обозначения или описания участников диалога, их действий и характеристик.

Смысловое понимание связано с постижением смысла изучаемого фрагмента дискурса в целом. Оно также требует опоры на все имеющиеся знания, личностный и лингвистический опыт обучающегося, для достижения которого ему необходимо вывести фокус внимания за рамки слова.

Тип дискурса, на который направляется внимание обучающихся, является примером устной разговорной речи, характерной для современного английского языка. В исследовании основное внимание акцентируется на так называемом устно-речевом (разговорном) дискурсе нейтрального регистра, характеризующем повседневно-бытовую и академическую сферы общения.

Основой для обучающей деятельности в рамках данной технологии являются языковые (лингвистические), коммуникативные и когнитивные аспекты общения носителей изучаемого языка и культуры.

Как известно, характер знаний, стоящий за языковыми единицами, детерминируется их потенциальной принадлежностью к определенному дискурсу (разговорному, институциональному), а также ситуацией и контекстом. В когнитивно-дискурсивной парадигме важной составляющей дискурс-анализа является *многослойная когнитивная обработка* информации с целью экспликации общего смысла сообщения, а не только его отдельных элементов, например фраз. Экспликация смысла осуществляется сначала на уровне непосредственной рецепции речевого высказывания, а затем в специально организованной речемыслительной деятельности, актуализирующей навыки дискурс-анализа.

В силу различий в глубине понимания аутентичного сообщения при его восприятии инференция, как этап реализации обучающей технологии, будет проявляться в виде индивидуально сформированных смыслов для каждого обучающегося в языковой учебной группе при восприятии одного и того же когнитивно-дискурсивного фрагмента дискурса. Процесс понимания будет проходить поуровнево, с постепенным углублением. Экспликации смысла и способы погружения обучающихся в аутентичный иноязычный дискурс можно представить следующим образом (рис. 17).

Как можно убедиться, когнитивно-дискурсивный анализ выступает средством смыслопорождения, организуемого и реализуемого как активный управляемый речемыслительный процесс. Он охватывает разные уровни

деятельности обучающихся по рецепции, раскрытию и осознанию смысла иноязычного сообщения.



Рисунок 17 – Техника когнитивно-дискурсивного анализа

Вначале рекомендуется практиковать технику когнитивно-дискурсивного анализа с опорой на визуальную модальность восприятия иноязычной речи при чтении, а затем – на основе рецепции устного аутентичного иноязычного дискурса.

Методика обучения включает разработанный комплекс заданий и упражнений положен в основу пошаговой и поэтапной реализации когнитивно-дискурсивной обучающей технологии, способствующей постепенному накоплению информации об иноязычном дискурсе у студентов, осознанию ими своих действий по достижению его понимания и овладению межкультурно-коммуникативной и когнитивно-дискурсивной деятельностью, обуславливающей способность к межкультурной коммуникации. Этот комплекс реализуется поэтапно.

Первый этап – это этап подготовки к погружению в иноязычный дискурс (вызов). Он строится на заданиях, направленных на актуализацию имеющихся знаний по теме, активизацию внимания на целевых аспектах обучения,

приобретение новых знаний и представлений об особенностях дискурса, подлежащих к изучению и овладению.

Второй этап – *этап восприятия* аутентичного иноязычного дискурса (собственно сенсорно-перцептивное погружение). Он включает задания, направленные на активизацию механизмов восприятия иноязычной информации с учётом модальности ввода (аудирование, чтение), актуализирующие стратегии первичного и вторичного ознакомления с дискурсом (погружение в собственно иноязычный дискурс и речевую деятельность при первичном и вторичном предъявлении).

Третий этап – *этап осмысления контекста* – включает задания, направленные на поэтапную переработку воспринятой информации на вербальном (слова, фразы) и когнитивном уровнях (с учетом условий референтной ситуации общения (контекста)).

Четвертый этап – *этап инференции смысла* – включает задания, направленные на осмысление и размышление по поводу воспринятой информации, соотнесение с родным языком и культурой, подбор стратегии, способствующей извлечению адекватного смысла иноязычного сообщения.

Этап инференции необходим для того, чтобы студенты могли выйти за пределы слов и вывести значение высказывания на основе собственного умозаключения для понимания того, что имел в виду говорящий (аутентичный первоисточник информации). Восприятие иноязычного сообщения, детерминированного культурой и социальным контекстом, как и восприятие в целом, субъективно. Важно отметить, что конкретные условия коммуникации значительным образом влияют на репрезентацию смысла, выраженного говорящим, и на восприятие смысла, выводимого реципиентом сообщения (обучающимся).

Следует отметить, что выводное знание сопровождает понимание и является существенной составляющей общего процесса размышления по извлечению смысла. Именно выводное знание позволяет соединить языковые знания, контекстуальную информацию, социокультурные и фоновые знания

реципиента информации (студента), формируя его представление об общем смысле сообщения. При инференции языковые знания дополнительно актуализируются в контексте употребления высказывания. Лишь контекст способен выявить имплицитный потенциал языковой единицы. Поэтому для инференции студент должен научиться опираться на следующие компоненты речевого смысла: языковое содержание высказывания (языковые знаки, из которых составлено высказывание, слова); контекстную информацию (часть ситуации, отражающуюся в дискурсе и актуальную для данного коммуникативного акта, то языковое окружение, в котором употребляется та или иная языковая единица); ситуативную информацию (фрагмент объективно существующей реальности, состоящий из переменных, изменение значений каждого из которых ведет к изменению коммуникативной ситуации); фоновые знания; прагматические элементы дискурса (внешние условия общения, включающие социальные и прагматические аспекты функционирования конкретного типа дискурса).

Е.С. Кубрякова разграничивает понятия «логическое умозаключение» и «инференция», понимая под последней операцию обыденного сознания, рационального в своей основе, но в то же время не связанного с формальными способами доказательства истины [Кубрякова, 2004, с. 410]. Инференция, как мыслительная операция по додумыванию смысла вербальными средствами языка, опирается на *когнитивные и метакогнитивные стратегии*, способствующие слиянию двух видов информации, заложенной в высказывании, – семантической и ситуационной. Опираясь на утверждение Н.Д. Арутюновой о том, что «в речевом общении каждое высказывание воспринимается не само по себе, а как реплика, вмонтированная в прагматический комплекс» [Арутюнова, 1981, с. 360], нужно подчеркнуть, что конкретные условия коммуникации значительным образом влияют на репрезентацию смысла, выраженного говорящим, и на восприятие смысла, выводимого реципиентом сообщения. Таким образом, как показывает практика, высказывания с имплицитным содержанием, к которым следует отнести ситуативно-обусловленные выражения и другие лексические единицы с имплицитной семантикой, являются сложными для восприятия и

нуждаются в особом внимании со стороны преподавателя и организуемой им когнитивно-дискурсивной деятельности обучающихся.

Выводное знание сопровождает понимание и является существенной составляющей процесса понимания дискурса; именно выводное знание позволяет соединить языковые знания, контекстуальную информацию, социокультурные и фоновые знания реципиента информации, сформировав его представление об общем смысле сообщения. При инференции языковые знания дополнительно актуализируются в контексте употребления высказывания. Лишь контекст способен выявить имплицитный потенциал языковой единицы.

На этапе инференции особую роль играют *стратегии ситуативно-функционального погружения* в аутентичный иноязычный дискурс. Средствами погружения в аутентичный иноязычный дискурс являются аудирование когнитивно-дискурсивных фрагментов целевого типа дискурса в аутентичном представлении; проговаривание своих предположений о значении лексических единиц вслух; вербализация мыслей средствами родного языка (интерлингвальный перевод); обсуждение в группе; техника когнитивно-дискурсивного анализа.

Пятый этап – *этап осознания правильности собственных действий (рефлексия)* – состоит из заданий, направленных на осознание корректности предпринятых действий (стратегий для восприятия, понимания коммуникативной ситуации, дискурса) и на адаптацию нового опыта и встраивание новых знаний в систему сведений по изучаемой теме. Этот этап предполагает, что при выявлении ошибочных суждений по поводу смысла иноязычного высказывания или предпринятых действий вся цепочка градуированных шагов может повториться.

Шестой этап – *контрольный* – предполагает задания на определение глубины и точности понимания целевого иноязычного высказывания.

На *контрольном этапе* создаются условия для того, чтобы студенты осознали корректность своих ментальных действий по экспликации смысла целевого высказывания (правильная–неправильная оценка ситуации) и при необходимости, опираясь на языковой уровень фразы и эксплицитный смысл,

углубили свое понимание. Углубление понимания происходит благодаря вовлечению в зону внимания обучающихся имплицитно заложенных социокультурных и национально-маркированных аспектов коммуникации, проявляющих себя на уровне контекста и ключевых параметров конкретной ситуации, в которых целевая речевая единица использовалась.

На контрольном этапе используются такие *формы работы*, как обсуждение в паре и групповая дискуссия, во время которых возможно привлечение родного языка с целью снятия дополнительных трудностей при обсуждении предлагаемых вариантов интерпретации смысла ситуации и значения целевой речевой единицы. Это позволяет сопоставить свои речемыслительные действия с действиями других, заново проанализировать референтную коммуникативную ситуацию и сделать вывод о значении целевой лексической единицы в актуальном контексте коммуникативной ситуации. Также привлекаются письменные задания с целевыми лексическими единицами для вербализации мыслей при передаче смысла иноязычного дискурса на родной язык, а также контроля точности понимания их значений в виде заданий на соотнесение, категоризацию, множественный выбор, перевод на родной язык как обязательный компонент итогового контроля по усвоению конкретных лексических единиц и изучаемой темы.

Контроль охватывает глобальный уровень понимания, его глубину и точность. Первый уровень контроля – это определение того, достигнут ли результат на уровне *понимание–непонимание*. Если сразу выявлено непонимание, это служит сигналом к рекурсивному возврату к предыдущим этапам погружения в контекст и выявлению причин сбоя.

Например, в нашем экспериментальном исследовании при выполнении задания на категоризацию различных типов речевых формул, представленных через зрительное восприятие, студентам часто требовалось вернуться к вводным дидактическим материалам, чтобы осознать различие между различными типами лексических единиц (п.п. 4.3.).

Далее устанавливаются *глубина и точность* понимания значения целевого высказывания. Как известно, каждое высказывание в вербальной коммуникации имеет выраженный смысл (эксплицитный), который детерминируется значениями языковых единиц, составляющими это высказывание, и имплицитный смысл, то есть подразумеваемый и в силу этого неявно выраженный. Перевод, чаще всего дословный, выступает эффективным способом извлечения смысла лишь на языковом уровне. Однако одной семантической информации в некоторых речевых высказываниях, в частности в высказываниях, относящихся к социокультурно- и ситуативно-обусловленному дискурсу, бывает недостаточно. Смысл такого высказывания формируется в зависимости от конкретных условий коммуникации. Имплицитный смысл образуется в результате присоединения к эксплицитному смыслу дополнительной информации, которая содержится в контексте употребленной фразы, детерминируемой знаниями, составляющими когнитивную среду носителя языка. Он является конкретно-контекстуальным смыслом, поскольку именно актуальный контекст детерминирует значение выбранного объекта понимания. Для извлечения имплицитно выраженного смысла дословный перевод не даёт положительного результата, поскольку он учитывает лишь языковой уровень выраженности лексической единицы.

Таким образом, учебный процесс разбивается на градуированные шаги (этапы), согласованные с уровнями понимания смысла иноязычного высказывания и спецификой когнитивно-дискурсивной деятельности обучающихся при взаимодействии с аутентичным иноязычным дискурсом.

Частью разработанной технологии формирования иноязычной межкультурной компетенции является комплекс предусмотренных средств *контроля и оценки качества обучения*, содержащий критерии, показатели и инструментарий для измерения результатов деятельности. Подробно формы и средства контроля при обучении описываются в п. 4.1.

Обучение строится на *модульной основе* (методическая разработка занятий представлена в Приложении 3). *Первый модуль (ознакомительный)* реализуется на первом занятии. Он посвящён теме «Характеристика аутентичной речи

носителя языка и культуры». Студентам вводится понятие «язык формул общения» (formulaic language) и объясняется участие разного рода лексических единиц в номинировании объектов культурного осмысления действительности – картины мира, обусловленной её национально-специфическим видением и репрезентацией в языке.

Для стимуляции деятельности студентов преподаватель может использовать различные релевантные *технологии* в рамках применения когнитивно-дискурсивной обучающей технологии. После усвоения теоретического материала студенты учатся применять полученные знания на практике, анализируя предложенные в разработанных дидактических материалах ситуации с применением авторской методики когнитивно-дискурсивного анализа.

На основе континуума И. Кечкеша [Kecskes, 2003] вводится вся палитра типов лексических единиц современного английского языка, разъясняются их отличия (рис.18).

С методической точки зрения, представляется целесообразным расширить примеры, приведённые в таблице 18, добавив лексические единицы, характеризующие устный академический дискурс, который составляет тематическое ядро курса обучения иностранному языку в высшей школе, а также подгруппу коллокаций как частотных лексических единиц, также требующих акцентированного внимания при обучении межкультурному общению.

Gramm. Units	Collocations	Fixed Sem. Units	Phrasal verbs	Speech formulas	Situation-bound utterances	Idioms
<i>be going to</i>	<i>Slightly (not mildly) different</i>	<i>As a matter of fact</i>	<i>put up with</i>	<i>You know</i>	<i>Help yourself</i>	<i>pull someone's leg</i>
<i>have to</i>	<i>strong tea but powerful computer</i>	<i>Suffice it to say</i>	<i>get along with</i>	<i>It's OK</i>	<i>Come on</i>	<i>In the long run</i>

Рисунок – 18. Континуум речевых выражений на основе концепции И. Кечкеша [Kecskes, 2003]

Второй модуль (обучающий) реализуется также на первом занятии, однако при необходимости может охватывать и последующие занятия. Он способствует

выявлению фоновых знаний обучающихся о типах лексических единиц из группы речевых (шаблонных) выражений и пониманию студентами различий между ними. Задания, входящие в этот модуль, также направлены на актуализацию полученных знаний и приёмов когнитивно-дискурсивного анализа. В этом модуле преподаватель использует различные *технологии*, адекватные поставленным целям и задачам на данном этапе обучения и способствующие его эффективной реализации.

Первое задание может включать несколько коммуникативных ситуаций. Разработанная методика предусматривает использование 10 ситуаций, представленных в виде карикатур, в которых содержатся 13 фраз речевого общения. Использованная иллюстративная наглядность и юмористическая форма подачи ситуаций способствовали привлечению интереса студентов к сложным дискурсивным явлениям, вовлечению обучающихся в аналитическую деятельность по применению элементов когнитивно-дискурсивного анализа. Цель задания – рассмотреть картинки, прочесть внимательно надписи, выбрать выражения, являющиеся ситуативно-обусловленными, определить значение выбранных лексических единиц, опираясь на контекст.

При выполнении задания внимание студентов обращается на целевые лексические единицы и особенности их употребления в конкретной коммуникативной ситуации. Преподаватель демонстрирует, объясняет специфику разговорного дискурса, реализуемого носителями англоязычного лингвосоциума, и обсуждает его со студентами, акцентируя внимание на роли контекста в адекватном понимании значений лексических единиц, относящихся к группе ситуативно-обусловленных выражений.

Проводится *тренировочный дискурс-анализ* когнитивно-дискурсивных фрагментов разговорного дискурса на примере отобранных аутентичных коммуникативных ситуаций. Он позволяет перенаправить речемыслительную деятельность студентов с привычной практики обработки иноязычной информации, представленной в изучаемом тексте с опорой на языковой уровень (осознание словоформ и их грамматических связей), на уровень восприятия и

понимания контекста общения, вносящего в значение используемых коммуникантами лексических единиц дополнительные коннотации, детерминированные целями общения, статусом и ролями коммуникантов, их желанием донести смысл своего высказывания, а также условиями, в которых протекает интеракция.

На этапе введения темы о разнообразии лексических единиц и их особенностях необходимо объяснить студентам специфику выбранного типа дискурса. Для этого была разработана памятка, содержащая основные параметры, подлежащие анализу (Приложение 4). Следует отметить, что *жанр* разговора для такого типа дискурса можно охарактеризовать как естественный (спонтанный, неподготовленный); общение происходит «лицом к лицу»; *участники разговора* – конкретные люди, отношения между которыми могут оцениваться как дружеские / родственные / профессиональные и др. *По степени официальности* разговор можно отнести к нейтральному, неформальному общению. Собеседники находятся в *социальных отношениях*: гендерных, возрастных. *Направленность коммуникативных действий* в разговоре: информативная, директивная, побудительная. Коммуниканты *не подготовлены–подготовлены* к диалогу, который происходит в определенном *месте* (на улице, в офисе, в магазине и т. п.). *Тема диалога* в таком типе дискурса может быть любой: обсуждение совместных планов на выходные, заказ блюд в ресторане, ожидание заказа в кафе, приглашение куда-либо и т.п. Непременным условием является *задача* понять тему общения и проанализировать другие параметры коммуникативного акта.

Затем следует фаза практического применения навыков когнитивно-дискурсивного анализа. Задания включают примеры диалогов, относящихся к живой разговорной речи и обучают студентов с помощью техники когнитивно-дискурсивного анализа применять знания на практике. Примером такого рода задания может служить следующий: проведите дискурс-анализ фрагмента, представленного в сопровождающем рисунок 19 диалоге.



"Welcome aboard! Of course, we start downsizing tomorrow so you'll be the first to go."

Рисунок 19 – Визуальная опора к диалогу с использованием выражения
Welcome aboard

Организационно-методические условия актуализируют управляемое рассуждение студента по поводу акцентуируемых языковых явлений в различных форматах: про себя и для себя (осмысление и вербализация во внутренней речи); вслух в паре (вербализация средствами родного языка); в группе с участием преподавателя с привлечением техники лингво-прагматического анализа с целью осознать и понять значение и смысл фразы в конкретном актуальном контексте.

Алгоритм проведения дискурс-анализа строится по следующей схеме:

Диалог № 1. Целевая фраза – *Welcome aboard!*

I. Участники разговора:

адресат – руководитель отдела кадров компании (условно шеф);

адресант – сотрудник компании, которого вызвали к шефу.

II. Место действия:

на пороге кабинета (в дверях) начальника отдела кадров

(сигнальное слово – надпись на дверях *Personnel*).

III. Социальные отношения собеседников: профессиональные.

IV. Степень знакомства собеседников: начальник–подчиненный.

V. Степень официальности: официальность дружеская, поскольку в этом фрагменте можно отметить признаки разговорности, несмотря на всю

официальность ситуации – кабинет начальника, *цель* – уведомление об увольнении. Неофициальность проявляется в использовании разговорных фраз: *Welcome aboard! Of course*; невербальных сигналов дружелюбия, таких как протянутая рука начальника к подчиненному – жест, приглашающий войти в кабинет, улыбка на лице (мимика), как будто он встречает посетителя для сообщения ему приятного известия, например о повышении по службе. Переход на регистр неофициального общения в официальной ситуации (между начальником и подчиненным, которого собираются уволить) выражается, как очевидно, в повышенной степени эмоциональности начальника, которая вызвана намерением говорящего сгладить негативную информацию об увольнении, представить её как пустяк. Между тем такой прием усиливает воздействие на адресанта, робеющего перед начальником (держит снятую шляпу в руке, не решается войти в кабинет, поскольку начальник сам открыл дверь и приглашает его войти).

VI. Тема диалога – информирование о предстоящем увольнении сотрудника в связи с сокращением штатов (сигнальное слово – *downsizing*).

VII. Направленность диалога – директивная, проинформировать сотрудника об увольнении его со службы в компании. Форма сообщения неприятной новости для сотрудника – весёлая (*Welcome aboard!*), но не терпящая обсуждения (сигнальные фразы: *Of course, You're the first to go*).

VIII. Значение фразы:

эксплицитное – «Добро пожаловать на борт! (в коллектив)»;

имплицитное – прямо противоположное – «Добро пожаловать в команду / ряды тех, кого увольняют!» (сигнальные фразы – *We start downsizing tomorrow, you will be the first to go*).

Вторым заданием предлагается упражнение на соотнесение речевых выражений-стимулов с адекватными коммуникативной ситуации репликами-ответами на них. Оно позволяет создать студентам условия для активной деятельности по осмыслению различий между лексическими единицами, их

значениями и характеристиками, проанализировать 9 коммуникативных ситуаций, актуализировать 18 речевых формул (инокультурные общезыковые, лингвокультурные концепты, фреймы типичных речевых ситуаций), повторить правила вежливости в английском языке, осознать характеристики разговорного типа дискурса, потренировать технику лингво-прагматического анализа.

Фрагмент задания 2:

I. *Match each phrase in the left column with the most appropriate response:*

1. I'm sorry.	a. Fine, thanks.
2. Thanks	b. It's OK
3. How are you doing?	c. Nothing.
4. Can you tell me about it?	d. Help yourself.
5. So long. (See you soon.)	e. No problem

Третье задание строится на приёме дополнения недостающей информации со множественным выбором. В данном задании был использован эффективный приём внесения деструктора, которым выступало выражение, характерное для ситуаций общения в родной культуре. Таким образом организованная ситуация погружения в речемыслительную деятельность стимулирует студентов думать и анализировать культурные особенности вербального общения (инокультурные концепты, фреймы) при сопоставлении с соответствиями в родной лингвокультуре. Благодаря этому приёму создается межкультурный контекст в условиях формируемой лингводидактической среды.

Фрагмент задания 3:

Choose the correct answer:

- When someone sneezes, people around normally say: '_____'.
a. *Be healthy* b *It's OK* c *Bless you* d *No problem*
- You come to the library. You see a librarian who offers you help, saying: '_____'.
a. *Welcome!* b *Can I help you?* c *What are you looking for?* d *Hi! How are you!*
- Could you hand me that book, please? – Yes, sure. _____.
a. *Take it!* b *Help yourself!* c *There you go!* d *You are welcome.*

На материале этого небольшого упражнения студенты могут проанализировать 3 типичных ситуации общения (повседневный этикет, в библиотеке, вежливая просьба), 12 речевых выражений, участвующих в интеракции и являющихся примерами устных речевых высказываний, характерных для разговорной повседневной и академической речи.

Далее инициируется *управляемая рефлексия и контроль* своей деятельности по актуализации учебного материала, навыков и умений и стратегий, подлежащих овладению. Этому способствует привлечение *задания на категоризацию* речевых единиц и различение их типов.

Фрагмент задания на категоризацию:

I. Sort out the following lexical items into categories. Tick the proper type(✓).

		Speech units						
		GU	C	FSU	PV	SF	SBU	ID
1	Help yourself							
2	Make a mess							
3	Spill the beans							
...	...							
14	Put up with							
15	A flash in the pan							
16	Strong tea							
17	It's good to see you							
18	As a matter of fact							

Grammar unit (GU); Collocation (C); Fixed semantic unit (FSU); Phrasal verb (PV); Speech formula (SF); Situation-bound utterance (SBU); Idiom (ID)

Задание такого типа направлено на осознание студентами категорий лексических единиц и соотнесение их с комплексом общих свойств, связывающих целевой объект (речевое высказывание) с определённым понятием (типом лексической единицы), и актуализацию самоконтроля.

В его содержание были внесены речевые выражения (в количестве 18 единиц), которые использовались во вводных и тренировочных упражнениях на подготовительной фазе работы с темой.

На материале этого задания студентам представляется возможность проверить, как они запомнили речевые выражения и как поняли, к каким типам лексических единиц они относятся. Следует отметить, что при выполнении этого задания студентам часто требуется вернуться к вводным дидактическим материалам, чтобы вспомнить и вновь осознать различие между ситуативно-обусловленными выражениями и другими лексическими единицами, например устойчивыми выражениями, так как внешне они очень похожи. Однако это в полной мере соответствует когнитивно-ориентированной технологии обучения,

способствующей созданию условий для повышения эффективности процесса запечатления и запоминания новых элементов знания и овладения способностью управлять своими знаниями, что удаётся только в результате многократного их воспроизведения из памяти и фиксации в сознании каждого обучающегося новых элементов знания.

Предусматривается комплекс заданий для внеаудиторной практики с изучаемым материалом в режиме самостоятельной работы. Эти задания ориентированы не только на запоминание новых лексических единиц, но и на познавательно-исследовательскую деятельность: самостоятельную работу со словарями, справочниками, корпусами (современного американского, британского, русского и др. языков), выяснение непонятных явлений, самостоятельный анализ коммуникативных ситуаций с использованием целевой лексики, самостоятельный подбор ситуаций на родном и английском языках с использованием речевых выражений разговорной и академической речи и др.

Третий модуль выполняется на следующем занятии (с интервалом в одну неделю). Погружение в устный аутентичный дискурс происходит при его подаче аудитивным способом, организуется активная речемыслительная деятельность по его осмыслению.

Задача этого этапа – моделирование приближенных к естественной коммуникации условий коммуникации, в которой участвуют носители изучаемого языка и культуры. Эти условия возможно создать, обеспечив ввод иноязычной речи через восприятие на слух, поскольку живое общение всегда происходит при звучании речи. Было использовано опосредованное участие носителей языка, что способствует облегчению процесса обучения. При этом внедрение в лингводидактическую среду носителей языка и их непосредственное участие в коммуникации является обязательным условием, при котором искусственно созданная образовательная среда приобретает характеристики естественной. Однако в учебных условиях этап живого общения предваряется участием в межкультурной коммуникации в моделируемых условиях.

Роль данного этапа в обучении иноязычному устно-речевому общению заключается в создании условий для развития собственно коммуникативного умения аудирования и составляющих это умение аудитивных рецептивных навыков, а также для актуализации стратегий смыслоизвлечения в условиях контекстной и социокультурной обусловленности ситуации общения. Погружение в языковой и текстуальный контекст аутентичной иноязычной коммуникации, в которой участвуют носители иной культуры, на этом этапе должно сопровождаться целенаправленной коммуникативной речемыслительной деятельностью с помощью комплекса упражнений на основе фрагментов аутентичного конверсационального дискурса.

Используемые упражнения направлены на развитие собственно коммуникативно-речевых умений в аудировании аутентичного дискурса и на актуализацию навыков дискурс-анализа. Когнитивно-дискурсивная деятельность при восприятии аутентичного дискурса на слух направлена на установление роли контекста в импликации значений целевых лексических единиц (в данном случае ситуативно-обусловленных выражений) и для инференции смыслов коммуникативных ситуаций, в которых они использовались.

С этой целью во время выполнения заданий предлагается сначала предъявлять целевые лексические единицы (ситуативно-обусловленные выражения, идиомы и др.) для восприятия на слух без широкого ситуативного контекста, а затем эти же выражения предъявлять в контексте на уровне микродиалогов. Ситуативно-обусловленные выражения являются ярким примером лингвокультурного иноязычного концепта и служат актуализации когнитивно-дискурсивной деятельности обучающихся.

Аудирование отдельно взятых ситуативно-обусловленных выражений не вызвало большой трудности при восприятии с точки зрения объема воспринимаемой иноязычной информации, поскольку такая подача не перегружала объем оперативной памяти студентов при восприятии. С другой стороны, такая подача тренировала выработку навыков восприятия смысловыми сегментами, но не предоставляла достаточного контекста для инференции.

В разработанной методике используются 10 целевых выражений. Следующим шагом является предъявление этих же выражений для восприятия на слух в ситуативном контексте. Рекомендуется ограничивать контекст восприятия до минимально возможного когнитивно-дискурсивного фрагмента на начальном этапе применения технологии, когда студенты ещё не владеют в полной мере когнитивными стратегиями восприятия аутентичной разговорной речи и навыками перцептивно-смысловой переработки иноязычной информации, контролем своей деятельности в поиске эффективного приёма извлечения смысла коммуникативной ситуации.

Примеры аутентичных диалогов:

#1

- I once went for 50 hours without sleep.
- Oh, *give me a break*; that's impossible!

#2

- Mind if I take a look?
- *Be my guest*.

Во время *интерпретации* значений ситуативно-обусловленных выражений и коммуникативных ситуаций с их использованием студенты применяли технику дискурс-анализа с целью оптимизации процессов перцепции, осмысления и понимания ситуативного аутентичного иноязычного контекста. Речемыслительные действия реципиентов при их взаимодействии с иноязычным дискурсом охватывали анализ лингвистических (фонетика, грамматика, семантика), коммуникативных (отношения партнёров по общению, направленность коммуникативных действий, прагматические аспекты) и когнитивных (типичность ситуации, анализ реплик в их взаимодействии, просодика речи) аспектов общения, реализованных в каждой предъявленной коммуникативной ситуации.

Этап контроля и рефлексии является обязательным рекуррентным структурным элементом данной технологии обучения. Самоконтроль, контроль со стороны преподавателя и рефлексия должны всегда сопровождать учебный процесс и следовать сразу после завершения выполнения целевого задания или в

конце занятия. Задача этого этапа – помочь студентам осознать ошибочность или успешность своих действий (когнитивные, коммуникативные, метакогнитивные стратегии).

Важной особенностью является опора на собственный личностный и языковой опыт обучающихся, который посредством *многослойной когнитивной обработки* информации способствует включению в поле восприятия обучающихся характеристик коммуникации, направляющих речемыслительный процесс на экспликацию общего смысла сообщения и осознание всего многообразия контекстуальных факторов.

Активизация процессов речемыслительной деятельности (рецепции, осмысления, понимания, смыслоизвлечения) обеспечивается использованием предусмотренных данной технологией стратегий ситуативно-функционального погружения обучающегося в контекст коммуникации.

Приёмы активизации речемыслительной деятельности включают ситуативную подачу информации, дискурсивную направленность речемыслительной деятельности, категоризацию, систематизацию, сравнение, интерлингвальный перевод, вербализацию средствами родного языка, погружение в иноязычный контекст, контекстуальную догадку, связывание изучаемого материала с собственным лингвистическим опытом, связывание изучаемого материала с жизненными ситуациями в ино- и родной культуре.

ВЫВОДЫ по третьей главе

Описание модели обучения студентов бакалавриата иноязычной межкультурной коммуникации позволило объединить научные представления о системной взаимосвязи и взаимозависимости иерархически организованных компонентов (предпосылок, актуализирующих потребности в разработке модели; целевого, теоретико-методологического, содержательного, организационно-процессуального и оценочно-результативного). Представленная модель являет собой методологическую и технологическую структуру, на базе которой строится детализация всех компонентов предложенной когнитивно-дискурсивной системы,

Данная модель демонстрирует общую логику движения к результату – формированию иноязычной межкультурной компетенции у студентов бакалавриата. Особенностью является интегративный и комплексный характер учебно-познавательной деятельности, позволяющий сочетать в себе все 4 типа моделей иноязычного образования, описанные в п.п. 1.1. (лингвистическая, коммуникативная, профессиональная, компетентностная) благодаря опоре на когнитивно-дискурсивный подход.

Описанная когнитивно-дискурсивная методическая система представляет собой целостный комплекс взаимосвязанных компонентов, образующих оптимальную совокупность, подчиненную по-новому поставленной цели обучения студентов бакалавриата естественнонаучных направлений – формирование способности и готовности обучающихся реализовывать иноязычную межкультурную коммуникацию.

Ее базовыми элементами являются: концепция когнитивно-дискурсивного обучения, учитывающая тенденции, закономерности и особенности освоения содержания обучения; модель обучения, направленная на создание условий для эффективного взаимодействия субъектов образовательного процесса по достижению поставленной цели обучения; и методика обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов, включающая содержательные основы и

методическое и технологическое сопровождение с применением арсенала образовательных технологий, используемых в комплексе с авторской когнитивно-дискурсивной технологией обучения, придающей процессу обучения новое качество.

Данная методическая система опирается на понимание сущности и специфики языковой подготовки студентов бакалавриата естественнонаучных направлений и обеспечивает реализацию поставленных целей и задач иноязычного образования в новой парадигме, отражающей изменения к обучению иностранному языку в высшей школе на уровне концептуальных подходов. Ведущим методологическим основанием данной системы выступает новый интегрированный когнитивно-дискурсивный подход.

Указанные элементы системы связаны с выбором доминирующего способа овладения средствами иноязычной деятельности, который изменяет характер обучения: 1) вводятся укрупненные и социокультурно-насыщенные дидактические единицы в содержании обучения (дискурс, фрейм, концепт); 2) новые способы овладения средствами иноязычной речевой деятельности, способствующие глубинному осознанию инокультурных феноменов, адекватности восприятия, понимания и интерпретирования иноязычного сообщения (когнитивно-дискурсивная технология обучения); 3) формируются стратегии управления когнитивной (познавательной) деятельностью; 4) усиливается и развивается межличностная и межкультурная коммуникация; 5) актуализируются взаимообратные связи в системе «преподаватель-студент-субъект межкультурной коммуникации».

Предлагаемая в организационно-процессуальном компоненте группа технологий открывает возможности для активизации и интенсификации учебно-познавательной деятельности обучающихся и эффективной реализации целевых установок на каждом из этапов обучения.

Разработанная когнитивно-дискурсивная технология способствует сопряженному развитию когнитивно-дискурсивных и межкультурно-коммуникативных аспектов иноязычной межкультурной коммуникации и овладению обучающимися релевантными знаниями, речевыми навыками и умениями, стратегиями, выстраивающая учебный процесс в соответствии с: 1) этапами формирования базовых составляющих иноязычной межкультурной компетенции как результата обучения; 2) уровнями восприятия и понимания смысла иноязычного высказывания; 3) спецификой когнитивно-дискурсивной деятельности обучающихся, опосредованной типом аутентичного иноязычного дискурса.

В качестве механизма реализации предложенной методической системы использована целенаправленная активная, взаимосвязанная и взаимообусловленная деятельность участников образовательного процесса, основанная на активном взаимодействии, побудителями которой выступают потребности, стимулы, мотивы и интересы.

ГЛАВА 4. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ

Данная глава посвящена описанию экспериментальной работы по апробации предлагаемой методической системы на констатирующем, формирующем и контрольно-аналитическом этапах эксперимента, а также обоснованию критериев и показателей успешности формирования иноязычной межкультурной компетенции обучающихся и характеристике уровней ее сформированности на основе анализа результатов апробации когнитивно-дискурсивной системы обучения.

4.1. Критерии и показатели успешности обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата в ходе реализации когнитивно-дискурсивной методической системы

Следует остановиться на особенностях оценивания результатов обучения иностранному языку в предлагаемой методической системе с учетом временных рамок реализации целей и задач и применяемых образовательных технологий как основных способов формирования и развития целевых компонентов компетенции. Поскольку иноязычная межкультурная компетенция рассматривается в данном исследовании как новый целостный образовательный результат, описанный как сложное интегративное образование (п. 2.1), критерии и показатели уровней сформированности данной компетенции и ее составляющих определяются в соответствии с содержательными характеристиками развиваемой иноязычной межкультурной иноязычной деятельности, этапами и фазами учебного процесса по установленным определяющим признакам, принятым в российских и международных нормативно-методических документах, определяющих цели, планируемые результаты, содержание, условия и технологии реализации процесса

обучения: в федеральном образовательном стандарте – в терминах компетенций в процессе освоения основной образовательной программы по общей схеме системы оценивания уровня сформированности компетенций и результатов обучения; в основных или дополнительных рабочих программах учебной дисциплины «Иностранный язык» и ее отдельных модулях – в формате карты целевой компетенции, описывающей степень сформированности соответствующих умений во всех видах речевой деятельности для реализации межкультурного общения в профессиональных целях; в документах Совета Европы по стандартизации оценок уровней владения языком, а также в требованиях международных систем тестирования уровней владения английским языком в формате соответствующих британских или американских экзаменов (FCE, TOEFL и др.).

Опорная (базовая) составляющая иноязычной межкультурной компетенции, именуемая как *иноязычная коммуникативная компетенция*, может оцениваться в соответствии с международными критериями и показателями уровней ее сформированности. В качестве рубежного контроля уровней ее сформированности предлагается использовать сложившуюся в мировой практике систему контроля и оценки результата владения иностранным языком, разработанную Советом Европы [Common European Framework, 2001]. Она предполагает комплексную проверку совокупности умений иноязычного общения в диапазонах: A–A1–A2, B1–B2, C1–C2, где A – уровень элементарного владения языком на минимально достаточном коммуникативном уровне, B – самостоятельное владение языком как активным средством рецептивной и продуктивной деятельности в процессе общения, C – свободное владение иностранным языком, приближенное к уровню владения языком его носителем.

Важно подчеркнуть, что достижение каждого нового уровня в европейской системе требует достаточного количества часов языковой подготовки. По подсчётам специалистов из Кэмбриджа (Cambridge English Language Assessment), для роста компетенции на один уровень необходимо не менее 200 часов занятий [Cambridge English, 2015]. Поэтому данный вид теста в предложенной

методической системе языковой подготовки может применяться как средство рубежного контроля.

Основными показателями сформированности иноязычной межкультурной компетенции как целостного образовательного результата языковой подготовки в высшей школе являются критерии и показатели итогов обучения иностранному языку, отражающие *ключевые параметры*, которые имеют проекции в профессионально и межкультурно-ориентированную коммуникацию: 1) понимание профессионально ориентированных текстов; 2) владение профессиональным тезаурусом; 3) реализация иноязычной речевой деятельности; 4) понимание социокультурно-маркированных реалий дискурса; 5) вариативность используемых стратегий иноязычной речевой деятельности. С учетом вышесказанного предлагается комплексная система оценивания сформированности целевой компетенции, включающая проверку как ее отдельных компонентов, так и интегративной способности реализовывать иноязычную межкультурную коммуникацию.

Представляется важным отметить, что предлагаемая в данном исследовании модель обучения, имея технологизированную основу, опирается на *оценочную систему комбинированного контроля*, включающую итоговый (рубежный) контроль, предполагающий комплексную оценку интегративной компетенции, промежуточный контроль, связанный с определенными фазами и этапами формирования целевых компетенций и проверкой отдельных составляющих целевой компетенции (определенных групп знаний, навыков и умений), а также способы и средства оценивания результата обучения, предусмотренные применяемой технологией обучения. Рассмотрим эти критерии и показатели.

Текущий и рубежный контроль успешности формирования целевых объектов сформированности складывается из предусмотренных образовательной программой форм и методов контроля с учётом направления и профиля подготовки студентов, а также задач и этапов учебного процесса.

В соответствии с технологией коммуникативного обучения языку и иноязычной культуре, имеющей константный и доминантный характер, ядро

содержания обучения составляют язык, культура и лингвострановедческие знания, а результат обучения принимает форму интегративного сложного умения «управлять всей деятельностью человека в диалоге культур» [Пассов, 2010, с. 71].

Достигнутый уровень владения иноязычной коммуникативной компетенцией как общеязыковой компетенцией может фиксироваться официальным сертификатом в соответствии со сданным форматом международного сертифицированного экзамена (FCE, TOEFL, IELTS и др.) либо согласно принятому регламенту университета, в котором предусматривается возможность и необходимость устанавливать уровень владения иностранным языком обучающихся по международной системе, с использованием измерительных материалов данных или других релевантных международных экзаменов. Информационно-программные комплексы по формированию фондов оценочных средств, оценки качества обучения и оценивания уровня иноязычной компетенции в интерактивном формате разрабатывается в настоящее время в университетах г. Томска (Томском государственном университете и Томском политехническом университете), также работают сертифицированные центры тестирования по форматам международных экзаменов.

Тест достижений также может использоваться с целью формирования языковых учебных групп с близким уровнем иноязычной компетенции (в виде Placement test) в начале обучения, а также с прогностическими целями и для констатации сформированного уровня достижений. Следует отметить, что сформированность иноязычной коммуникативной компетенции свидетельствует о способности иноязычного общения, однако эта способность не гарантирует ее владельцу успешности взаимодействия с партнерами по общению, если оно протекает в профессионально ориентированной сфере деятельности с участием носителя иного лингвосоциума. Владение иноязычной коммуникативной компетенции как языком для общих целей на уровне самостоятельного пользователя (B) является необходимым входным требованием продвижения студента к овладению им межкультурной компетенцией, что сопряжено с переводом речевой деятельности в процессе обучения в высшей школе в контекст

профессионально ориентированного общения на иностранном языке и использованием его как средства межкультурной коммуникации.

Таким образом, тест общих коммуникативных умений иноязычной речевой деятельности используется в предложенной системе как средство рубежного контроля уровней сформированности базовой общеязыковой иноязычной коммуникативной компетенции. Однако только эти показатели не могут служить мерилем качества обучения по программе бакалавриата (магистратуры или аспирантуры), целью которых является формирование у обучающихся компетенции особого вида – иноязычной межкультурной компетенции, в силу ее более сложного содержания.

При применении модульной или проектной технологии могут оцениваться как продукты иноязычной речевой деятельности в устной и письменной формах, например, сообщение, доклад, презентация, эссе, аннотация статьи и др., так и процесс иноязычной речевой деятельности в соответствии с критериальным аппаратом оценки результатов реализации проектов и модулей. При использовании игровых технологий преподавателем определяются показатели владения иноязычной речевой деятельностью в соответствии с задачами и целевыми установками каждой используемой игры. Представляется необходимым отметить, что оценивание иноязычной речевой деятельности при реализации игровой технологии требует определения объектов контроля с акцентом на коммуникативных умениях. Критерии оценивания участия обучающихся в игре описаны Е.С. Полат (2008).

Следует также отметить, что процедура оценивания иноязычной профессиональной межкультурной компетенции связана с определенными особенностями и трудностями. Прежде всего, трудность составляет сложная внутренняя структура целевой компетенции, включающая комплекс различных составляющих, во-вторых, определенная субъективность оценивания, а в-третьих, невозможность дать вполне адекватную оценку с позиции неаутентичного владения языком, поскольку производится это оценивание не носителем языка, а представителем той же родной культуры (преподавателем или студентом).

Именно поэтому контроль должен осуществляться при соблюдении следующих *дидактических требований*: системность проведения контроля на всех этапах реализации обучения; разнообразие и вариативность видов и форм контроля для обеспечения высокой мотивации обучающихся и объективности контроля; новизна содержания контроля [Hiller, 2010]; всесторонность контроля, предполагающая вовлеченность всех структурных компонентов целевой компетенции; дифференцированность, учитывающая специфические особенности фаз и этапов формирования и развития компетенции, а также индивидуальные особенности обучающихся; интегрированность контроля с разными этапами организации занятий и планирования учебного процесса; практичность контроля, достигаемая за счет рационального расхода времени на его подготовку и проведение, а также привлечение носителей языка в качестве экспертов. Другой особенностью является четкая определенность параметров и критериев оценивания. Для текущего контроля и оценивания выбираются объекты, связанные с задачами промежуточного этапа обучения. По итогам освоения темы или модуля должны предлагаться комплексные практические и контрольные задания, которые позволяют оценить все освоенные составляющие целевой компетенции.

Итоговый контроль сформированности иноязычной межкультурной компетенции заключается в фиксировании полученного в результате обучения *уровня сформированности* целевой компетенции, сравнение его с эталонным уровнем, указанным в требованиях образовательного стандарта и рабочей программы курса, установление динамики в параметрах ее формирования. Допускается оценивание нескольких структурных компонентов целевой компетенции по отдельности или иноязычной межкультурной компетенции в целом.

Поскольку речевая деятельность характеризуется процессуальной и результативной стороной, формирование компетенции связано с результатами, демонстрирующими показатели сформированности различных составляющих интегративной компетенции по отдельным объектам контроля: речевые умения

(аудирования, чтения, говорения, письма), фонетические, лексические, грамматические навыки, определенные знания, межкультурные умения, владение профессиональным тезаурусом. Объем различных комплексов знаний (языковых, социокультурных, профессионально значимых, например, тематически обусловленных лексических единиц, терминов и понятий) также может подлежать измерению. Установление того, что обучающийся владеет достаточным количеством информации, необходимой для формирования определенной компетенции (языковой, социокультурной, дискурсивной, прагматической, межкультурной, профессиональной), выступает одним из обязательных промежуточных объектов контроля и оценивания.

В модели обучения, в ее содержательном компоненте, образ итогового результата выражен формулировкой – профессиональная компетентность будущих бакалавров естественнонаучных направлений, что включает личностные, предметные и метапредметные результаты обучения, полученные, в том числе, в курсе учебной дисциплины «иностранный язык».

Формирование целевой компетенции при овладении иностранным языком проходит определенные количественные и качественные изменения. В предложенной методической системе владение иноязычной межкультурной компетенцией предлагается рассматривать как иерархию двух взаимосвязанных уровней и подуровней (табл. 4).

За период обучения в бакалавриате студенты стремятся овладеть целевой компетенцией на *базовом уровне*. Итоговый результат отражается в сформированности, сформированности на низком уровне или не сформированности базового уровня целевой компетенции. Дальнейшее ее развитие и совершенствование приводит обучающихся к *уровню достаточного* владения иноязычной профессиональной межкультурной компетенцией. На этом рубеже формирования данной компетенции выделяются два подуровня: средний и высокий.

Базовый уровень предполагает способность и готовность обучающихся реализовывать иноязычную межкультурную коммуникацию в ограниченном кон-

Таблица 4

Уровни сформированности иноязычной межкультурной компетенции при обучении студентов бакалавриата естественнонаучных направлений иноязычной межкультурной коммуникации

№	Уровни	Параметры	
I	Базовый	низкий	не сформированный
II	Достаточный	средний	высокий

тексте типичных коммуникативных и профессионально ориентированных ситуаций при использовании языка для общих целей и общепрофессионального контекста преимущественно в моделируемых учебных условиях. *Низкий уровень* свидетельствуют об ограниченной способности обучающегося организовать и реализовывать свое речевое поведение в соответствии с коммуникативными целями общения, приводящей к различного рода ошибкам и сбоем в коммуникации с представителем иного лингвосоциума и коллегой по профессиональной деятельности. Уровень считается *несформированным*, если имеющийся комплекс знаний, речевых навыков и умений не позволяет реализовывать адекватно ситуации общения иноязычную межкультурную коммуникацию.

Данные уровни и подуровни определяются:

- наличием объема знаний (языковых, социокультурных, профессионально значимых, межкультурно-ориентированных) при их недостаточной системности и фрагментарности;
- демонстрацией навыков и стратегий достигать понимания иноязычного сообщения с учетом факторов ситуативного контекста коммуникации, специфики культурно-маркированных лексических единиц и содержания концептов тематически обусловленной общепрофессиональной коммуникации (когнитивно-дискурсивный аспект) при наличии определенных затруднений в перцептивно-смысловой переработке аутентичного иноязычного дискурса, вызванных недостаточностью опыта живого общения с носителями языка и культуры и опыта межкультурного общения в условиях профессиональной коммуникации;

- владением навыками и умениями осуществлять иноязычную речевую деятельность адекватно нормам и ценностям иного лингвосоциума и типу дискурса (культурно-маркированный, научно-академический) (межкультурно-коммуникативный аспект) при наличии определенных затруднений, ошибок и сбоев, вызванных недостаточностью опыта живого общения с носителями языка и культуры и опыта межкультурного общения в условиях профессиональной коммуникации;

- объемом информационного запаса в релевантной предметной сфере;
- способностью вербализации инокультурных и профессиональных концептов в устной и письменной форме;

- владением навыками дискурс-анализа, позволяющими выявлять особенности дискурса, личностные и этнокультурные проявления его создателей;

- владением навыками взаимодействия с иноязычным партнером в устной и письменной форме на иностранном языке, характеризующимся наличием коммуникативных сбоев и прагматических ошибок;

- демонстрацией способности работать с иноязычной аутентичной информацией, пользоваться справочными материалами, самостоятельно осуществлять поиск недостающей или интересующей информации.

Следующий уровень сформированности иноязычной межкультурной компетенции – достаточности – развивается на последующих ступенях обучения, в магистратуре и аспирантуре. Данный уровень отличает способность реализовывать общение в условиях реальной коммуникации с иноязычным партнером при хорошем владении предметной сферой профессиональной деятельности. Он определяется:

- наличием достаточного объема знаний (языковых, социокультурных, предметных и межкультурных) при их полноте и системности;

- демонстрацией навыков и стратегий достигать понимания иноязычного сообщения с учетом факторов ситуативного контекста коммуникации, специфики культурно-маркированных лексических единиц и содержания концептов тематически обусловленной профессиональной коммуникации в предметной

области и в узкопрофессиональном контексте (когнитивно-дискурсивный аспект) при наличии нечастых затруднений в перцептивно-смысловой переработке аутентичного иноязычного дискурса, вызванных недостаточно большим опытом живого общения с носителями языка и культуры и опыта межкультурного общения в условиях профессиональной коммуникации;

- владением навыками и умениями осуществлять иноязычную речевую деятельность адекватно нормам и ценностям иного лингвосоциума и типу дискурса (культурно-маркированный, научно-академический, профессиональный и узкопрофессиональный) (межкультурно-коммуникативный аспект) при наличии некоторых затруднений, ошибок и сбоев, вызванных недостаточно большим опытом живого общения с носителями языка и культуры и опыта межкультурного общения в условиях профессиональной коммуникации;

- широким информационным запасом в релевантной предметной сфере;
- способностью вербализации инокультурных и профессиональных концептов в устной и письменной форме при наличии небольшого количества ошибок;

- владением навыками дискурс-анализа, позволяющими выявлять особенности дискурса, личностные и этнокультурные проявления его создателей;

- владением навыками взаимодействия с иноязычным партнером в устной и письменной форме на иностранном языке, характеризующимся наличием небольшого количества коммуникативных сбоев и прагматических ошибок;

- демонстрацией хорошо развитой способности работать с иноязычной аутентичной информацией, пользоваться справочными материалами, самостоятельно осуществлять поиск недостающей или интересующей информации.

Средний и высокий уровни иноязычной профессиональной межкультурной компетенции свидетельствуют о способности обучающегося организовать свое речевое поведение в максимально приближенном соответствии к ожиданиям партнера по коммуникации, являющегося представителем иного лингвосоциума и коллегой по профессиональной деятельности, а также к нормам социокультурного

и профессионального контекста; разрешать межличностные и деловые проблемы в ситуации межкультурного общения; адекватно варьировать различные регистры общения (формальный, неформальный, нейтральный и др.); эффективно реализовывать формы устного и письменного академического общения при непосредственном участии в межкультурном профессиональном взаимодействии.

Разница между этими уровнями заключается в степени владения (сдержанно или свободно, соответственно) и в полноте выраженности всего комплекса выделенных параметров владения указанной компетенцией (не в полной мере или в полной мере). Владение на *среднем уровне достаточности* характеризуется некоторыми ограничениями, приводящими владельца компетенции данного уровня к ошибкам и сбоям в коммуникации, которые, однако, не нарушают процесс взаимного обмена мнениями. *Высокий достаточный уровень* позволяет владельцу данной компетенции эффективно реализовывать иноязычную межкультурную коммуникацию в реальных жизненных ситуациях при умении пользоваться различными справочными материалами, гибком владении стратегиями межкультурного иноязычного взаимодействия (коммуникативными, когнитивными, метакогнитивными).

Представляется важным подчеркнуть, что достижение *достаточного уровня* владения целевой компетенцией прогнозируется к концу обучения в университете, поскольку процесс формирования этой сложной интегративной способности требует времени и больших усилий обучающегося, а также создания особых организационно-методических условий для достижения данного результата, а именно: вовлечения в учебный процесс всех сфер деятельности (учебной, общепрофессиональной, узкопрофессиональной) и способов деятельности; актуализации различных навыков и речевых умений в иноязычной речевой деятельности как в межличностном, так и профессионально детерминированных контекстах общения, а также, что имеет существенное значение, необходимо «наличие достаточного опыта общения» [Яроцкая, 2016, с. 60] непосредственно с представителями иных лингвосоциумов при решении профессиональных задач. Такой опыт может накапливаться в достаточной мере

лишь в процессе всего периода обучения в высшей школе на основе предложенной методической системы. Следовательно, процесс формирования и становления целевой компетенции и, соответственно, контроль и оценивание процессуальной и результативной сторон обучения иноязычной межкультурной коммуникации реализуются поэтапно, охватывая как отдельные составляющие данной компетенции, так и ее уровни.

Частью разработанной когнитивно-дискурсивной системы обучения иноязычной межкультурной коммуникации является комплекс предусмотренных *средств контроля и оценки качества обучения*, содержащий критерии, показатели и инструментарий для измерения результатов деятельности. Контрольно-измерительный арсенал включает комплекс методов и форм контроля для оценки целевых параметров и всей совокупности составляющих целевую компетенцию. В отличие от традиционной системы оценки при обучении иностранному языку, в которой контроль выполняет в большей степени регистрирующую и репрессивную функции, в данной методической системе средства и формы контроля направлены на реализацию обучающей, корректирующей, диагностирующей, стимулирующей, мотивирующей и управляющей функций.

Наряду с видами контроля, известными в методике обучения иностранному языку, как то: *текущий* (по мере освоения целевого учебного материала), *промежуточный* (в конце работы с новым учебным материалом) и *итоговый* (по окончании работы с целевым учебным материалом), используются специальные средства контроля, например, создание тематического фрейма или фрейма на осмысление прочитанного или аудитивного текста с последующим устным или письменным высказыванием на его основе, участие в групповом обсуждении проблем, участие в конференции или круглом столе, демонстрация навыков дискурс-анализа и др. (табл. 5).

К формам контроля в предлагаемой модели обучения относятся такие хорошо зарекомендовавшие себя форматы, как лингводидактические и прагматические тесты, устные и письменные контрольные задания на том учебном материале, который подлежит усвоению.

Таблица 5

Виды и методы контроля, используемые в процессе формирования
иноязычной межкультурной компетенции

Вид контроля	Задача контроля	Объекты контроля	Методы контроля
диагностический	определение имеющегося уровня сформированности искомой компетенции, ее составляющих обучающихся	уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции (А-С); знания, навыки, речевые умения, уровень иноязычной межкультурной компетенции (базовый/достаточный)	тестирование; анкетирование; ответы на вопросы; интервью.
текущий	систематическая проверка освоения обучающимися материала по темам или учебным единицам. Коррекция формирующихся знаний, навыков и умений. Проверка ранее изученного материала в новом контексте.	знания, навыки, речевые умения, целевая компетенция	тестирование; контрольные задания; наблюдение при выполнении задания (групповая дискуссия, ролевая игра, анализ конкретных ситуаций); оценивание преподавателем; самоконтроль, взаимоконтроль, дискурс-анализ; составление фрейма; сообщение; участие в проекте и др.
промежуточный контроль	оценка динамики развития компетенции или ее составляющих по итогам темы, модуля для планирования дальнейшей работы; выявление пробелов в усвоении ранее пройденного материала; развитие навыков рефлексии и самооценки.	знания, навыки, речевые умения; компетенция;	тестирование; анкетирование; интервью; наблюдение; оценивание преподавателем; оценивание другими студентами, самооценка, контрольные задания; дискурс-анализ, работа над проектом, составление фрейма, портфолио, доклад.
итоговый контроль	сравнение полученного в результате обучения уровня сформированности межкультурной компетенции с эталонным уровнем, установленным требованиями образовательного стандарта и программы курса.	компетенция; целевые навыки и речевые умения; уровень сформированности иноязычной межкультурной компетенции (базовый/достаточный)	тестирование; анкетирование; интервью; портфолио; оценивание преподавателем, студентами, защита проекта; комплексное контрольное задание, научно-практическая конференция на иностранном языке, семинар; интеллектуально-вербальная игра; методы комплексной оценки

Помимо них используется авторская техника когнитивно-дискурсивного анализа. Данная техника представляет специфическую форму контроля, свидетельствующую о сформированности навыков оперирования обучающимися социокультурно- и контекстно-обусловленной информацией. Ведущее значение в данной системе обучения играют формы контроля, направленные на комплексную проверку иноязычной межкультурной компетенции.

Приведенные в таблице 5 виды контроля, могут быть реализованы в нескольких организационных формах: индивидуальной, парной, групповой, фронтальной, скрытой, а также в форме взаимоконтроля и самоконтроля.

Комплекс указанных развиваемых стратегий контролируется не только преподавателем (внешний контроль), другими студентами учебной группы (взаимоконтроль), но и самими обучающимися (самоконтроль). В предлагаемой когнитивно-дискурсивной системе обучения самоконтроль и корректировка речевой деятельности обучающимися играют важную роль в развитии комплекса составляющих иноязычной межкультурной компетенции.

Применяются также *дискретные тесты*, чтобы проверить степень владения отдельными феноменами фонетики, грамматики и лексики или сформированность конкретного речевого умения (аудирования, говорения, чтения, письма). В рамках обучения с опорой на предложенную методическую систему формируются и развиваются все коммуникативные умения (аудирование, говорение, чтение, письмо), которые оцениваются в соответствии с целями и задачами учебного процесса и этапом его реализации.

При составлении тестов учитывается их направленность на выявление специфических трудностей в усвоении целевых объектов контроля. Примерами типичных дискретных тестов, рекомендуемых к использованию, являются *тесты множественного выбора*. Полезным видом дискретного теста с более высокой степенью сложности речемыслительной деятельности обучающихся является *письменный тест редактирования*, когда студентам предлагается обнаружить и исправить ошибки в тексте. Материалом для анализа может служить специально подготовленный преподавателем текст с ошибками, акцентирующими внимание

обучающихся на важных элементах дискурса, или письменные работы самих студентов.

Большим дидактическим потенциалом обладает клоуз-тест (cloze test) – *тест восстановления*, или дополнения, являющийся приемом прагматического тестирования. При помощи клоуз-теста достаточно точно и объективно устанавливается степень сформированности рецептивных лексико-грамматических навыков чтения и уровень понимания прочитанного. Его достоинство заключается также и в том, что испытуемый вовлекается в обработку смысловой информации на уровне микроконтекста, а пропуски, допущенные в нем, активизируют речемыслительную деятельность и актуализируют имеющиеся знания, развивают аналитические навыки, тренируют память (ассоциативную, долговременную, оперативную), поскольку требуют обращения к долговременной памяти для извлечения адекватного вербального элемента, подходящего по смыслу и удовлетворяющего требованиям сочетаемости. Этот тест является интегральным, в отличие от дискретного теста. Он используется с пропуском не только фиксированного количества пропущенных слов, но и с пропуском конкретных грамматических, лексических единиц или элементов дискурса, подлежащих тестированию, что делает этот формат контроля удобным инструментом, сфокусированным на интересующем преподавателя объекте контроля.

Тест множественного выбора (multiple-choice test) развивает перцептивную основу зрительного восприятия иноязычного дискурса, поскольку построен на вовлечении испытуемых в процессы узнавания, сравнения и выбора, диктуемого адекватностью предложенным условиям коммуникативной ситуации. Его особенностью является контроль сформированности рецептивных навыков и умений, играющих ключевую роль в развитии перцептивного опыта обучающихся. Очевидными преимуществами теста множественного выбора являются надежность измерения, экономичность и быстрота. Самая значительная трудность при разработке тестов множественного выбора заключается в поиске и корректном выборе дистракторов в виде неправильных, но вероятных ответов.

Дидактическая ценность теста множественного выбора в рамках предлагаемой методической системы обучения – это его способность развивать рефлексивное внимание, когда для осуществления выбора студент вынужден сравнивать различные варианты ответов, предложенных в задании (как правило, 2–4 вариации) для подстановки в конкретную речевую ситуацию, и искать аргументы в пользу того или иного ответа. Такой фокус когнитивно-дискурсивной деятельности способствует выработке аргументированного знания, когда обучающийся осознает мотивы сделанного им выбора.

Контроль сформированности рецептивных умений в чтении и аудировании строится на использовании следующих *приемов контроля*: вопросно-ответной работы; упражнений на организацию языковых или речевых единиц (соответствие, ранжирование и др.); верных–неверных утверждений; конспектирования; составления логико-семантической карты (фрейма); обсуждения; пересказа; устной презентации. Для проверки сформированности умений в чтении и аудировании применяются также и лингводидактические тесты (клоуз-тест, тест множественного выбора).

Контроль рецептивных умений в рамках предлагаемой системы обучения отличается практически полным отказом от предъявления разрозненных списков слов, выражений без хотя бы минимального контекста и характеризуется использованием аутентичных законченных фрагментов того типа дискурса, который служит основой и средством погружения обучающихся в иноязычную и инокультурную реальность (социокультурно-маркированный и профессионально ориентированный дискурсы) на уровне минимально достаточного контекста (когнитивно-дискурсивного фрагмента).

Практический контроль применяется, когда необходимо выявить сформированность целевой компетенции или её составляющих при выполнении задания на практике. В качестве формы практического контроля может быть использовано участие студентов в (квази)профессиональном общении в ролевых и деловых играх, при проведении научно-практических конференций на иностранном языке, семинаров, дискуссий (желательно с участием носителей

изучаемого языка), международных конкурсов, защит проектов, мультимедийных презентаций, творческих заданий по иностранному языку, интеллектуально-вербальных игр.

Результаты текущего контроля, проводимого непосредственно во время аудиторной деятельности, позволяют преподавателю вести мониторинг процесса овладения студентами целевыми составляющими искомой компетенции, в случае необходимости проводить коррекцию формирующихся навыков и умений, следуя этапности реализации процесса обучения и применяемой образовательной технологии.

Промежуточный и итоговый контроль помогают преподавателю и студенту установить успешность или пробелы в усвоении ранее пройденного материала и способах оперирования социокультурной информацией.

Предлагаемая методическая система ориентирована не только на обучение видам речевой деятельности, но и на формирование способности осознанно и самостоятельно учиться рефлексировать по поводу предпринятых действий по извлечению смысла иноязычного высказывания, ориентироваться в дискурсивных особенностях иноязычной речи, корректировать свою речевую деятельность, добиваясь правильного результата.

Предусмотренная система контроля и оценивания результатов обучения является достаточно универсальной и может использоваться для создания контрольно-измерительных материалов различного уровня сложности, преследовать различные цели, адаптируясь под конкретные учебно-методические задачи.

При реализации технологического компонента системы обучения особое внимание уделяется *комплексному развитию* составляющих иноязычной межкультурной компетенции по межкультурно-коммуникативному и когнитивно-дискурсивному аспектам развития иноязычной деятельности. Проведённое исследование показало, что компоненты иноязычной межкультурной компетенции не являются простой суммой знаний, навыков и умений и что эта

компетенция выступает как интегративная способность личности студента во всем комплексе её составляющих.

Поскольку в качестве итогового результата обучения является иноязычная межкультурная компетенция, необходимо определить параметры и критерии оценивания данной компетенции в процессе ее формирования по выделенным ранее межкультурно-коммуникативному и когнитивно-дискурсивному аспектам ее формирования.

Межкультурно-коммуникативный аспект развиваемых составляющих иноязычной межкультурной компетенции проверяется как сформированность прагматической осведомленности обучающихся (знаний в деятельности), проявляющейся в их способности понимать аутентичный иноязычный дискурс на уровне декодирования формы лексических единиц и определять значение его компонентов средствами родного языка в устной и письменной форме при рецепции фрагментов дискурса, предлагаемых (в печатной и устной формах) для чтения и аудирования, а также как сформированность коммуникативно-речевых умений.

Когнитивно-дискурсивный аспект развиваемых составляющих проверяется как демонстрация обучающимися умения извлекать имплицитный смысл конкретной коммуникативной ситуации с учетом культурных детерминант изучаемой и родной культуры (инференция), а также как способность варьировать и адаптировать свою речемыслительную деятельность к условиям коммуникации – саморефлексия; как актуализация навыков оперирования иноязычной информацией (владение техникой дискурс-анализа) – метастратегии. Благодаря акцентуации речемыслительной деятельности на её когнитивных и дискурсивных аспектах студенты вовлекаются в анализ своей способности считывать информацию «между строк», оценивать действия коммуникантов в конкретных ситуациях общения, раскрывать для себя (понимать) тему общения, состояния, отношения и намерения собеседников в изучаемом фрагменте иноязычного дискурса. Результат деятельности по развитию студентами компонентов

иноязычной межкультурной компетенции устанавливается по параметрам успешности–неуспешности формирования целевых объектов контроля (табл. 6) для установления уровня сформированности целевой компетенции.

Критериально-ориентированное оценивание, разработанное в данной системе обучения, позволяет преподавателю реализовывать процесс оценивания (и оценки) результата их деятельности относительно совокупности заранее определенных критериев. Выделенные критерии содержат основные составные части развиваемых компонентов иноязычной межкультурной компетенции, этапы выполнения деятельности, а также основные характеристики действий, составляющих оцениваемые умения (табл. 6).

Значимыми *диагностическими инструментами* измерения уровня сформированности межкультурно-коммуникативных и когнитивно-дискурсивных аспектов развития параметров иноязычной межкультурной компетенции являются показатели точности и полноты осмысления учебного материала и степень владения речевой деятельностью при выполнении задания:

- *уровни понимания* по достигнутому результату:

- а) *непонимание* иноязычного выражения («–»);

- б) *фрагментарный* (на уровне буквального понимания отдельно взятых слов вне контекста («Смысл 1» на рис. 17);

- в) *понимание общего смысла* (глобальное понимание на фоне общих знаний о мире без деталей и учета контекста, характеризующееся неспособностью точно вербализовать значение иноязычного выражения средствами родного языка («Смысл 2» на рис. 17);

- г) *когнитивно-осмысленное* – полное понимание иноязычного высказывания в его аутентичном замысле, характеризующееся способностью вербализовать смысл средствами родного языка, а также способностью соотнести с подобным выражением в родной культуре («Смысл 3» на рис. 17);

- *объём усвоенных языковых единиц*, относящихся к изучаемой теме и типу дискурса;

- *инференция* – вербализуемый средствами родного языка смысл иноязычного высказывания с учетом социокультурного контекста в форме конкретно-контекстуального значения языковой единицы, являющегося принадлежностью конкретного субъекта когнитивной деятельности (есть / нет);

- *репертуар эффективных стратегий (расширяется / не расширяется).*

Положительные значения показателей по указанным критериям свидетельствуют либо об успешности тех или иных аспектов развиваемых параметров целевой компетенции, либо об успешности интегративной коммуникативной и когнитивно-дискурсивной деятельности в условиях коммуникации, опосредованной межкультурным и/или профессиональным контекстом общения. Успешность выполнения действий в предназначенных для этих целей контрольных заданиях свидетельствует о достижении планируемого результата обучения, соотносимого с определённым этапом (фазой) учебного процесса. Оценивание полученного результата способствует пониманию требований к характеристикам продукта учебной деятельности, информирует о достижениях в освоении определённых компонентов целевой компетенции, создает условия для принятия внешней оценки и её перехода к саморефлексии.

В качестве *инструмента комплексной оценки* уровня сформированности иноязычной межкультурной компетенции (по когнитивно-дискурсивному аспекту), учитывающей предложенную систему критериальных оснований (табл. 7), предлагается использовать модифицированную методику Тобиас–Эверсон [Tobias, Everson, 2002].

Метод Тобиас–Эверсон был предложен авторами в качестве инструмента оценки мониторинга деятельности как компонента метапознания. В оригинальной авторской трактовке он носит название Метод оценки знания на основе мониторинга (МОЗМ, Knowledge Monitoring Assessment Instrument). Многие специалисты рекомендовали данный метод для диагностики широкого круга вопросов в различных сферах.

Таблица 6

Комплексный контроль сформированности иноязычной межкультурной компетенции (по когнитивно-дискурсивному аспекту)

Параметры	Критерии / Дескрипторы		Формы контроля и инструментарий
	Успешность «+»	Неуспешность «-»	
Результаты когнитивно-дискурсивной деятельности (уровни понимания)			
1. Понимание иноязычного дискурса (на уровне языкового кода)	Достигнуто понимание ИЯД на вербальном уровне в ракурсе актуальной коммуникативной ситуации (семантизирующее и когнитивное понимание на уровне фраз)	Не достигнуто понимание иноязычной информации на вербальном уровне в ракурсе актуальной коммуникативной ситуации (наличествует только семантизирующее понимание как декодирование формы отдельных слов)	Рецепция дискурса в процессе аудирования фрагмента дискурса, содержащего целевые ЛЕ / чтения фрагмента дискурса, содержащего целевые ЛЕ; объем адекватно воспринятой информации / рецептивные контрольные упражнения с целью апробации способов приема иноязычной информации; задания с установкой услышать и определять интонационные единицы, представляющие кванты (сгустки) информации (рецепция иноязычной речи); лингводидактические, прагматические тесты
2. Понимание иноязычного дискурса (с учетом специфики контекста и ситуации)	Понимание коммуникативной ситуации адекватно специфике социокультурного фона (инференция Смысла I, Рис. 17)	Коммуникативная ситуация трактуется с позиции родного языка без учета социокультурного контекста инокультуры (понимание ограничивается извлечением эксплицитного значения целевой ЛЕ, смысл коммуникативной ситуации не раскрыт)	Стратегии ситуативно-функционального погружения в коммуникативную ситуацию: опора на внешнюю форму слов; осмысление актуального контекста коммуникации; выделение единицы коммуникации, передающей имплицитное смысловое значение; понимание смысла лексической единицы на основе контекста; опора на ситуацию общения; выбор значения слова с опорой на актуальный контекст; применение знания речевых клишированных формул; исследование коммуникативно-прагматического пространства использованного выражения; умение выделять речевые сигналы / приемы активизации речемыслительной деятельности: сравнение, связывание изучаемого материала с собственным лингвистическим опытом обучающимся, связывание

			изучаемого материала с жизненными ситуациями в инофонной и родной культуре; вербализация ЛЕ средствами родного языка (частичный и полный перевод)
3. Инференция имплицитного смысла	Достигнуто понимание имплицитного значения целевой ЛЕ и всей коммуникативной ситуации (инференция Смысла 2-3, Рис. 17)	ЛЕ интерпретируются на уровне эксплицитного значения, имплицитный смысл анализируемой коммуникативной ситуации не раскрыт	Навыки экспликации значения на уровне смыслопорождения; управление процессом инференции смысла иноязычного дискурса и собственные манипуляции с ним (метакогнитивные стратегии) / дискурс-анализ ; апробация способов интерпретации смысла иноязычной информации; интерпретация в сопоставлении с родной культурой
Результаты когнитивно-дискурсивной деятельности (степень управления деятельностью)			
4. Управление своей речевой деятельностью	Студент варьирует способы выполнения коммуникативного задания в соответствии с поставленными целями (расширяет репертуар стратегий за счет актуализации новых)	Студент демонстрирует отсутствие способности использовать новые стратегии смыслоизвлечения и варьировать коммуникативными и когнитивными стратегиями (использует только давно знакомые ему стратегии)	Когнитивные стратегии осознанного управления вниманием и речемыслительной деятельностью (саморефлексия) / техника дискурс-анализа
5. Владение приемами и способами осознанного оперирования социокультурной информацией	Студент демонстрирует умение оперирования иноязычной информацией в различных режимах (расширяет репертуар когнитивных стратегий, развивает метастратегии)	Студент не владеет навыками осознанного оперирования социокультурной информацией, заложенной в изучаемом фрагменте иноязычного дискурса (использует стратегию дословного перевода)	Когнитивные стратегии осознанной обработки иноязычной социокультурно-маркированной информации; адекватная репрезентация «картины мира» (рефлексия) / адекватность перевода целевых фраз на родной язык

В целях данного исследования метод Тобиас-Эверсон был модифицирован для измерения параметров, выделенных по когнитивно-дискурсивному аспекту

речевой деятельности. В таблице 7 представлены основные типы результатов, демонстрирующие состояние параметров успешности со знаком «+» и, наоборот – со знаком «-».

Таблица 7

Уровни понимания	Типы результатов обучения	
	Управление речевой деятельностью	
	Варьирование стратегиями	Навыки работы с дискурсом на основе дискурс-анализа
Смысловой уровень	(а) [- +]	(б) [+ +]
Вербальный уровень	(в) [- -]	(г) [+ -]

Техника оценки складывается из сбора необходимой информации, свидетельствующей об: (1) уровне понимания аутентичного дискурса, (2) о способности интерпретировать явление, (3) о способности управлять своей речевой деятельностью (вариативность стратегий) и (4) демонстрировать навыки когнитивно-дискурсивного анализа. Студентам предлагается выполнить тестовое задание, которое показывает определённый результат:

(а) студент не достигает понимания имплицитного смысла лексической единицы, но демонстрирует широкий репертуар стратегий и понимает общий смысл коммуникативной ситуации/текста [- +];

(б) студент интерпретирует эксплицитное значение и демонстрирует навыки дискурс-анализа [+ +];

(в) студент не понимает речевое выражение и не демонстрирует гибкость владения стратегиями извлечения смысла [- -];

(г) студент извлекает значение речевого высказывания (лишь на уровне прямого декодирования формы лексических единиц), но не демонстрирует применение различных стратегий для извлечения смысла [+ -].

E является коэффициентом владения иноязычной межкультурной компетенцией в совокупности указанных составляющих. Он рассчитывается по следующей формуле:

$$E = ((a+b) - (v+z)) : ((a+b) + (v+z))$$

Разница между успешной когнитивно-дискурсивной деятельностью, опосредованной аутентичным иноязычным дискурсом, и её неуспешностью по

тем или иным параметрам делится на общее количество проявленных параметров. Отсюда, коэффициент может располагаться в зоне значений от -1 до 1. Чем больше этот коэффициент, тем выше уровень развития данных ключевых параметров иноязычной компетенции у студентов (в совокупности её составляющих).

Предусмотренный в предложенной методической системе контроль и мониторинг процесса обучения и достижения результатов характеризуется:

- интегрированным подходом к развитию и контролю составляющих умений иноязычной межкультурной компетенции;
- охватом различных аспектов коммуникативной, когнитивно-дискурсивной познавательной деятельности;
- ситуационной и функциональной обусловленностью контрольных заданий;
- аутентичностью целевого языка;
- уровневостью контроля с учетом объективных и субъективных особенностей овладения обучающимися аспектами межкультурной коммуникации и конкретным учебным материалом;
- опорой на тестовые материалы по определённым видам речевой деятельности для оценки каждого из выделенных уровней владения иностранным языком в начале и в конце обучения;
- гибкой системой оптимальных методов и способов, с помощью которых определяется результативность учебно-познавательной деятельности студентов, при обусловленности выбора релевантностью объектов контроля (методы контроля в различных сочетаниях: устный, письменный, комбинированный, компьютерный и практический).

Основными критериями качества обучения с использованием предложенной системы контроля сформированности целевой компетенции являются: 1) способность преподавателя и студента подбирать оптимальные способы обучающей и учебной деятельности; 2) положительная динамика формируемых и контролируемых объектов обучения; 3) управляемость учебного процесса; 4) эффективность учебного процесса.

4.2. Опытнo-экспериментальная работа по реализации когнитивно-дискурсивной системы на констатирующем этапе и анализ полученных результатов

В данном параграфе проанализированы результаты констатирующего этапа эксперимента, который был направлен на решение следующих *задач*:

1. Установить, какие организационно-методические условия необходимы для достижения поставленной цели обучения.
2. Определить, каким образом применяемая система обучения влияет на формирование у обучающихся иноязычной межкультурной компетенции и развитие ее компонентов.

Содержательный компонент апробируемой методической системы был направлен на изучение особенностей коммуникативной и когнитивно-дискурсивной деятельности студентов и актуализацию иноязычных умений на основе профессионально ориентированного контекста. По параметру «тема» выбран экологический дискурс как разновидность естественнонаучного дискурса, репрезентирующего естественнонаучную сферу, при опоре на критерии типологии дискурса, предложенные, рассмотренные в п.п. 2.2.

Выделенный тип дискурса служит дидактической основой обучения и представляет собой один из базовых типов дискурса в сфере профессиональной деятельности студентов естественнонаучных направлений.

При организации и проведении опытнo-экспериментальной работы были учтены такие особенности данного типа дискурса, как отнесенность к нему текстов «различных функциональных стилей и жанров, ...выражение в языке экологических тем и проблем» [Иванова, 2007, с. 23]. Поскольку экологический дискурс представлен совокупностью устных и письменных текстов, обусловленных ситуацией активного обсуждения в современном обществе экологической ситуации на планете, был также проведен отбор коммуникативных ситуаций, тематически-обусловленного языкового материала (лексических единиц, грамматических структур, фонетических явлений), раскрывающих специфику данного контекста и предмета общения, с учетом, что ключевой темой

экологического дискурса является природа, состояние окружающей среды и деятельность человека по отношению к ним. Таким образом, *объектом* обучения и изучения на данном этапе исследования выступал экологический дискурс, представленный для рецепции в модусах восприятия при чтении и аудировании, а также в устной и письменной формах продуктивной иноязычной деятельности.

С опорой на тезис Р.В. Лакгакера [Langacker, 2001] о том, что оптимальные условия для развития иноязычной речевой и когнитивно-дискурсивной деятельности требуют организованного взаимодействия обучающихся с достаточным объёмом языка в его естественном контексте, были смоделированы организационно-методические условия с привлечением аутентичных текстов в печатной и аудиальной форме по указанной теме. *Дидактический материал* был представлен в различных жанровых форматах и отбирался из аутентичных источников, включая интернет-портал BBC, журнал «Экотуризм» (профессиональное издание, адресованное теоретикам и практикам экотуризма), а также из популярных и научно-популярных аутентичных источников информации.

Участниками эксперимента выступили четыре языковых группы студентов физического факультета (учебные группы 0522-0523, 0532-0533, 0534, 05203, обучавшиеся по направлению подготовки 03.03.02 «Физика» – всего 60 человек) Томского государственного университета. Две группы студентов обучались на первом и две группы – на втором курсе академического бакалавриата. По одной группе с каждого курса составили контрольную и экспериментальную группы этого исследовательского проекта в пропорции 1 : 1. По уровню иноязычной коммуникативной компетенции студенты были сгруппированы на начинающих и продолжающих по результатам входного тестирования при формировании языковых групп. Таким образом, в экспериментальной и контрольной группах оказались студенты с приблизительно одинаковым уровнем иноязычной коммуникативной компетенции, что представляло удобство для сравнения результатов обучения.

Экспериментальная процедура заключалась в организации и проведении опытного обучения на основе применения коммуникативной и когнитивно-дискурсивной обучающей технологий. Обучение в контрольных (30 студентов КГ) и экспериментальных группах (30 студентов ЭГ) преследовало достижение одной и той же цели – овладение учебным материалом по теме «Экотуризм» и развитие коммуникативных умений в чтении, аудировании, говорении, обсуждении и письме на материалах по выбранной тематике и типу дискурса. Однако обучение строилось по двум различным моделям: в контрольной группе учебный процесс выстраивался в соответствии с коммуникативной моделью обучения с доминантой на реализации принципов коммуникативного подхода к организации учебного процесса, а в экспериментальной группе – с опорой на интегрированную модель на основе применения когнитивно-дискурсивной обучающей технологии.

Опытное обучение длилось шесть аудиторных занятий, что составило 12 академических часов как для КГ, так и для ЭГ, а также включало по 2 часа в неделю индивидуальных консультаций для студентов во внеурочное время.

На первом занятии (подготовительном) студентам были разъяснены цели и задачи опытного обучения, совместными усилиями студентов и преподавателя с помощью технологии «мозговой штурм» была выбрана и сформулирована тема, ставшая предметом изучения. Второе занятие (вводное) имело целью ввести понятие «экотуризм» («Defining Ecotourism»), а также актуализировать у студентов фоновые знания по предложенной теме. Занятия 3 и 4 были направлены на углубление темы («Research into the Topic»). Занятия 5 и 6 являлись заключительными. Они были направлены на проверку сформированности целевых объектов контроля: *усвоение тематически-обусловленных лексических единиц по теме «Экотуризм»; усвоение фраз дискурсивного оформления речи; развитие коммуникативно-речевых умений; усвоение целевых грамматических явлений в устной и письменной речи; понимание тематически обусловленного дискурса.* Устные ответы студентов при выполнении контрольных заданий

записывались на видео, письменные работы и ответы были собраны и подверглись контент-анализу.

Следует отметить, что помимо одинакового объёма часов для овладения учебным материалом в контрольных и экспериментальных группах имелось *общее коммуникативное ядро* в обеих моделях обучения: тема, аутентичный дискурс в устной и письменной форме, коммуникативные задания и упражнения с учётом фонетических, лексических и грамматических аспектов иноязычной речи и данного типа дискурса. Таким образом, по организационно-методическим условиям моделируемой лингводидактической среды обе модели были схожи в обеспечении насыщенности образовательной предметной среды аутентичным материалом, опоре на дискурс, погружении в контекст иноязычного общения, активной деятельности по усвоению учебного материала. В методическом плане одинаково использовалась трёхфазовая схема работы с материалом: подготовка к действиям (актуализация фоновых знаний, антиципация, разогрев речевого аппарата, настройка на иноязычную деятельность), само действие (процессы восприятия, репродукции и продукции в режиме тренировки) и закрепление действия в практике (использование знаний, навыков и умений в естественном формате (устная–письменная речь), творческое продуцирование речи (J. Willis, Р.П. Мильруд). Научно-методическая обеспеченность опытного обучения в обеих группах была представлена дидактическими разработками занятий, организованных в модульном формате. У студентов и преподавателей были на руках методические разработки занятий с необходимыми инструкциями и визуальной опорой для деятельности, разработанные автором данного диссертационного исследования (Приложение 1).

Однако в экспериментальных группах модель обучения отличалась большим вниманием на осознанности и интенсивности мыслительных и рефлексивных действий с языковым материалом (грамматическими явлениями, лексическими единицами). Другим отличием явилось то, что при применении когнитивно-дискурсивной технологии языковые знания не давались преподавателем в готовом виде: студентам предлагалось «добывать» знания

самим, акцентируя внимание при чтении или аудировании текстов на определённых явлениях, находить в текстах новые для себя слова и фиксировать их; искать их значения в словарях и определять значение в актуальном тематически-обусловленном контексте; вести собственные записи; сравнивать и сопоставлять; группировать и категоризировать лексические единицы или грамматические явления; вспоминать правила или выводить их, изучив предложенные образцы речи. При реализации когнитивно-дискурсивной технологии обучения в экспериментальных группах больше внимания было уделено работе с понятиями, дефинициями и осознанию их значений и смыслов в ситуативном и контекстуальном окружении.

Обучение с использованием когнитивно-дискурсивной технологии строилось на использовании комплекса заданий и упражнений, вовлекающего студентов в коммуникативную и когнитивно-дискурсивную деятельность по овладению иноязычными умениями и учебным материалом, актуализирующим и активизирующим процессы восприятия, осмысления иноязычной информации и продукции иноязычного дискурса в устной и письменной формах на основе тематически-обусловленного дискурса. Примерами такого рода заданий являются следующие: *Compare and contrast tourist activities; Create a working definition of eco-tourism; Read the following sentences and circle TRUE or FALSE based on the text.* В аудиторных условиях обучения формат выполнения заданий предполагал индивидуальную, парную и групповую работу, ролевые игры (*Play out the situation with Dirty Dan and his friends*), игровые формы заданий (*Game with the coloured activity cards related to the environment*), например:

LEAD-IN

1. Comparing and contrasting tourist activities. Creating a working definition of eco-tourism.
 - CARDS. Pass out the coloured activity cards that are well mixed, one to each student. Students are advised that this is an activity related to the environment (Commentary: *The term environment refers to one's surroundings. The air, water,*

minerals, organisms, and all other external factors surrounding and affecting a given organism at any time).

- Each of the students should assume *the role of a tourist on vacation*, and receives a coloured card with *an activity* on it. There will be 2-3-4 students in each group (all in all 5 small groups) with 2-3 cards on hands. Students should find their group and start working.
- Each group sits for approximately 7 minutes and creates a *written list* of 3-4 things that their activities *have in common*. Each small group will present these similarities to the whole group.

Example: These are all water sports, they are all outdoor activities, they appeal only to young people, they deal with spending ... in ..., they are summer/extreme activities, they are (wild) animals-related, they are activities centered around farm animals, etc.

- Ask each group to stand, one group at a time. Each individual group member will hold his/her activity card to be clearly visible to all. One group member will read *the list of similarities* out loud to the class.
- Pose this question to the whole group: “Which of these activities is the most environmentally friendly/sound and/or has the most positive impact on the community?”

Процесс обучения был построен с учетом распределения заданий и упражнений по сложности и целевой направленности, необходимости актуализации и развития тех или иных коммуникативно-речевых умений, умений иноязычного общения в паре, группе. На этапе закрепления пройденного материала и для творческого применения языковых знаний, навыков и умений в собственной речевой деятельности применялись проблемно-ориентированные задания, например «The Effects of Tourism. Voting with Your Feet», когда после продумывания проблемы и обсуждения вариантов её решения в парах каждому студенту требовалось выйти к доске и проголосовать «ногами», т.е. выбрать у доски позицию, отражающую отношение к определённой экологической проблеме, а затем аргументированно высказаться на иностранном языке,

объяснив свое отношение к проблеме, используя тематически-обусловленную лексику, дискурсные маркеры и речевые средства убеждения, а также знания предметной области.

Для компенсации недостатка аудиторного времени был предусмотрен специальный модуль, предназначенный для самостоятельной работы во внеурочное время (Home Assignment). Важная особенность моделируемых организационно-методических условий в рамках проведенного опытного обучения проявлялась также в задействовании принципа индивидуализации, позволяющего каждому обучающемуся в удобном для него темпе и с требуемой затратой сил и времени добиваться результата. Эта задача была решена с помощью введения в методическую разработку занятий специального *модуля для дополнительной самостоятельной работы* с учебным материалом, включающим задания, необязательные для каждого студента (Extension by Your Own Activities), но представляющие интерес для тех, кто интересуется проблемами экологии и углублением языковой подготовки.

Для выявления количественных и качественных показателей результативности и успешности обучения с опорой на две модели была использована статистическая обработка данных и методы статистического анализа. Особое значение для сбора данных с учётом рефлексии обучающихся по поводу своего предшествующего опыта изучения английского языка и опыта, полученного в рамках опытно-экспериментального обучения, имел *метод анкетирования*. В целях мониторинга результатов обучения в конце каждого занятия студенты заполняли специальный блок в раздаточных материалах, содержащий группу вопросов, связанных с *самооценкой* собственной деятельности на занятии (Reflection on the Unit). Вопросы охватывали не только прагматические аспекты деятельности, но и аффективные, такие как удовлетворённость, интерес, удовольствие от процесса обучения. Собраны эмпирические данные по результатам выполнения студентами контрольных заданий в устной и письменной формах, предусмотренных на двух заключительных занятиях, с целью выявления успешности овладения студентами

учебным материалом и влияния применяемой модели обучения на развитие составляющих иноязычной межкультурной компетенции.

Одним из *количественных параметров* оценки результата обучения являлось число усвоенных лексических единиц (объем активного словаря, объем профессионального вокабуляра), связанных с тематическими и культурными фреймами, общеязыковыми и лингвокультурными концептами, относящимися к изучаемой предметной теме и типу дискурса. Студентам было предложено одно из контрольных заданий, которое требовало в течение трёх минут вспомнить и написать слова и словосочетания, относящиеся к теме «(Эко)туризм» или ассоциируемые с ней. Результат проведенного контент-анализа списков усвоенных тематических фреймов и концептов представлен в табл. 8.

Таблица 8

Количество усвоенных тематических фреймов и концептов

Группа студентов	До начала опытного обучения (количество единиц в среднем)	В конце опытного обучения (количество единиц в среднем)
КГ	7	9
ЭГ	6	15

Полученные эмпирические данные, свидетельствующие о количестве актуализированных студентами лексических единиц, относящихся к новой для них теме «Экотуризм», позволили провести подсчёты и сравнить данные в контрольных и экспериментальных группах. Такие подсчёты проведены по выборке студентов из каждой группы (КГ и ЭГ) в количестве 22 человека из 30 в каждой подгруппе (сокращение числа принятых к анализу материалов объясняется тем, что не все студенты присутствовали на всех занятиях, в связи с чем в некоторых раздаточных материалах отсутствовали записи студентов).

На начало обучения количество лексических единиц, которыми студенты владели по теме «Экотуризм», составляло в целом приблизительно одинаковое количество: 7 и 6 единиц соответственно для контрольной и экспериментальной групп. После опытного обучения овладение той же категорией тематически-обусловленных лексических единиц выросло в обеих группах (до 9 лексических единиц в КГ и 15 в ЭГ), что свидетельствует об успешности обучения с

использованием обеих моделей обучения. Однако сравнительный анализ показывает более успешное овладение тематически-обусловленным словарем студентами ЭГ: разница в количественном приросте усвоенных слов и выражений между двумя группами составляет 6; в экспериментальной группе между началом обучения и его концом наблюдается рост на 9 лексических единиц, а в контрольной группе – всего на 2 единицы. Такая значительная разница в увеличении количества новых слов и выражений, характерных для выбранного тематического дискурса, ярко демонстрирует преимущество модели обучения с опорой когнитивно-дискурсивную технологию.

Следующим критерием сравнения результатов обучения в КГ и ЭК является успешность развития тех или иных коммуникативных умений: говорения, обсуждения, чтения, аудирования, письма, которые являлись объектами практики и развития в формирующем эксперименте на этом этапе. Способность обсуждать на иностранном языке проблему было выделено как отдельное коммуникативное умение, требующее от обучающегося владения в одинаковой степени как умением аудирования, так и умением говорения, а также умением адекватного реагирования на реплики партнёров по общению.

Были собраны эмпирические данные, свидетельствующие о том, как студенты сами оценивают процесс обучения и достигнутые результаты, отражённые ими в блоке саморефлексии по окончании каждого занятия. Инструментом сбора эмпирических данных служила также анкета, разработанная для получения информации об отношении студентов в целом к проведённому обучению. Контент-анализ предложенных студентами ответов позволил выделить положительное влияние организационно-методических условий на основе применения модели обучения, имеющей ярко выраженную когнитивно-дискурсивную направленность.

В приведённой таблице (табл. 9) выделены коммуникативные умения и количество студентов в обеих группах, отметивших при саморефлексии улучшение в способности совершать тот или иной вид иноязычной речевой деятельности, наблюдавшееся в процессе опытного обучения.

Таблица 9

Успешность студентов в видах речевой деятельности

Коммуникативные умения	КГ (кол-во студентов)	ЭГ (кол-во студентов)
Говорение	17	19
Обсуждение	8	11
Чтение	7	17
Аудирование	6	7
Письмо	9	9

Выборка, по которой велось сравнение, учитывает количество студентов в обеих группах (КГ и ЭГ), которые отметили в своих раздаточных материалах то или иное иноязычное коммуникативное умение, которое, по их мнению, у них развилось в процессе опытного обучения. Полученные данные свидетельствуют о том, что приблизительно одинаковое количество в КГ и ЭГ, а именно 17 и 19 человек соответственно, отметили, что у них улучшилась *способность говорить* на английском языке за период обучения; практически равное количество отметили улучшение *способности обсуждать* (8 человек в КГ и 11 человек в ЭГ). Такая же ситуация сложилась в отношении *умения письма*: по 9 человек из каждой группы отметили улучшение способности в письменной речи. Практически равное количество студентов (6 человек в КГ и 7 человек в ЭГ) заметили улучшение *способности воспринимать иноязычную речь на слух*.

Однако в отношении *чтения* ситуация выглядит особенно драматично: количество студентов ЭГ, отметивших у себя улучшение способности читать (и понимать) иноязычные тексты, представляющие письменный экологический дискурс, значительно больше, чем в контрольной группе (17 и 7 человек соответственно). Эту ситуацию можно объяснить тем, что увеличение количества усвоенных тематически-обусловленных лексических единиц коррелирует с улучшением способности в чтении и понимании иноязычных тематически-обусловленных текстов. Благодаря этой выявленной ярко выраженной зависимости, студенты, обучавшиеся на основе когнитивно-дискурсивной технологии, сумевшие усвоить большее количество тематически обусловленных

лексических единиц, стали лучше понимать содержание иноязычных текстов по экологической проблематике.

С помощью диагностических средств (анкет, рефлексивных вопросов, контрольных заданий) были выявлены количественные и качественные положительные изменения параметров иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся и их способности понимать и использовать в собственной речи аутентичный иноязычный тематически-обусловленный (профессионально ориентированный, естественнонаучный) дискурс.

Данные, полученные на констатирующем этапе эксперимента, подтверждают гипотезу о том, что специальным образом организованная методическая система на основе применения когнитивно-дискурсивной обучающей технологии дает более высокие результаты по целевым параметрам формирования иноязычной межкультурной компетенции и способствует качественной реализации целей и задач обучения иноязычному профессионально ориентированному общению. Следует отметить, что позитивное воздействие предложенных организационно-методических условий получило положительную оценку у большинства студентов ЭГ не только благодаря повышению эффективности их иноязычной речевой деятельности, но также и влиянию на их эмоционально-аффективную сферу и мотивацию к изучению иностранного языка.

Проведение констатирующего этапа эксперимента позволило сделать следующие *выводы*.

Более высокие качественные и количественные показатели в результатах обучения студентов экспериментальных групп, безусловно, связаны с применением модели, основанной на привлечении когнитивно-дискурсивной обучающей технологии. Именно данная обучающая технология, основанная на синтезе коммуникативного и когнитивно-дискурсивного аспектов развития иноязычной деятельности обучающихся, способствовала направленности условий лингводидактической среды на создание студентам разнообразных возможностей развивать не только свои коммуникативные умения иноязычной речевой деятельности (чтение, говорение, обсуждение, аудирование, письмо), но и

оптимизировать процессы восприятия, переработки иноязычной информации, извлечения смысла аутентичной иноязычной речи на основе тематически-обусловленного типа дискурса в контексте профессионально ориентированной деятельности.

Проведенное исследование позволило убедиться в том, что у студентов бакалавриата естественнонаучных направлений имеется большая потребность в увеличении и расширении активного словарного запаса и что владение тематически-обусловленным словарём детерминирует их способность понимать иноязычную информацию, содержащуюся в аутентичном иноязычном дискурсе.

Для указанного контингента студентов также важно экономить аудиторное время, которое строго лимитировано программой их языковой подготовки за счёт привлечения когнитивно-дискурсивного подхода, активизирующего речемыслительную и познавательную деятельность и предусматривающего возможность использования родного языка при объяснении сложных языковых феноменов. В процессе апробации разрабатываемой образовательной технологии можно было убедиться в том, что в контрольных группах, при обучении которых использовалась коммуникативно-ориентированная модель, приходилось тратить гораздо больше времени и усилий на объяснение материала на английском языке, что отнимало время от других видов работы с учебным материалом.

Главные же выводы касаются ответов на вопросы, которые были поставлены в рамках опытно-экспериментальной работы в этой части формирующего эксперимента. Опытное обучение подтвердило гипотезу о том, что выбор методологических основ влияет на специфику реализуемой методической модели, способствующей формированию условий лингводидактической среды, направленной на создание благоприятных условий для достижения целей и задач учебного процесса.

Технологизированная основа процесса обучения позволяет преподавателю организовывать ход учебного процесса и эффективно управлять им, соблюдая заданный вектор развития целевого субъекта (студента) и параметров целевой компетенции в предлагаемых условиях с помощью применяемых

образовательных технологий. Использование обучающих технологий задает «точечную» направленность на реализацию конкретных целей и задач, достижение результата обучения за короткий срок, а не в длительной перспективе, создает положительный аффективно-эмоциональный фон обучающей деятельности и актуализирует внутреннюю мотивацию обучающихся к изучению иностранного языка, способствует формированию всех компонентов иноязычной межкультурной компетенции (мотивы и интересы обучающихся, навыки, умения в осуществлении такого вида деятельности, способности; волевые усилия, личностные качества обучаемых).

Сравнив две модели обучения, можно утверждать, что когнитивно-дискурсивно-ориентированная модель имеет несомненные преимущества перед чисто коммуникативно-ориентированной моделью благодаря созданию следующих организационно-методических условий:

- своей направленности на усиленное осмысленное овладение языковым материалом;
- опоры на активность и самостоятельность обучающихся в приобретении знания и развитии способов речемыслительной деятельности;
- выделения большего количества учебного времени заданиям и упражнениям, активизирующим когнитивные процессы и иноязычную деятельность по переработке, категоризации и систематизации новой информации;
- работы со словом на уровне контекста (дискурс, тема, фрейм, концепт);
- выбора в качестве средства погружения в иноязычную реальность аутентичного тематически-обусловленного дискурса, обеспечивающего направленность учебного процесса на профессионально ориентированную сферу общения;
- опоры на родной язык при объяснении сложных языковых явлений и феноменов предметной области.

При подведении общих итогов опытно-экспериментальной работы на констатирующем этапе эксперимента, были сделаны следующие выводы.

Использованные коммуникативно-ориентированные технологии доказали свою эффективность при формировании иноязычной коммуникативной компетенции и способности реализовывать иноязычную коммуникацию в устной и письменной формах, овладении инокультурными общеязыковыми концептами и тематическими фреймами.

Была выдвинута гипотеза о том, что для развития иноязычной межкультурной компетенции требуется насыщенность лингводидактической среды социокультурным содержанием. Это потребовало доработки содержательного и процессуального компонентов разрабатываемой системы обучения с учетом создания наиболее благоприятных условий для развития личности обучающегося как субъекта иноязычной коммуникации в межкультурном контексте, что привело ко второй серии формирующего эксперимента.

4.3. Опытно-экспериментальная работа по реализации когнитивно-дискурсивной системы на формирующем этапе, описание и интерпретация итоговых результатов

В течение 2014 г. проведено ещё одно, более масштабное, опытнo-экспериментальное исследование. Увеличено число респондентов (всего 1229 обучающихся) и их категорий, разработаны и апробированы новые дидактические материалы с целью определить проявления критериев развития составляющих компонентов иноязычной межкультурной компетенции, описанных в п.п. 2.1.

Формирующий этап эксперимента в своей второй серии проходил в рамках международного исследовательского проекта, который реализовывался под руководством профессора И. Кечкеша (Государственный университет штата Нью-Йорк, г. Олбани, США) в рамках деятельности лаборатории «Социокогнитивной лингвистики и обучения иноязычному дискурсу», возглавляемой профессором С.К. Гураль.

Чтобы конкретизировать, на что именно следует направить воздействие условий лингводидактической среды, если ведущей целью модели обучения иностранному языку студентов бакалавриата естественнонаучных направлений

является формирование иноязычной межкультурной компетенции и ее базовых составляющих, был выделен предмет экспериментирования, который позволил бы получить новое знание о факторах, влияющих на изменение параметров целевой компетенции.

Апробация предложенной системы обучения проводилась на основе *комплекса технологий* при ведущей роли *когнитивно-дискурсивной обучающей технологии*. Экспериментальная проверка была направлена на реализацию следующих *задач*: 1) совершенствование содержательно-процессуального компонента системы с целью придания ей межкультурной направленности; 2) изучение когнитивно-дискурсивной деятельности обучающихся при восприятии, извлечении смысла и интерпретации значений инокультурных концептов в английском языке, детерминирующих социокультурно-маркированный дискурс; 3) установление культурных фреймов, влияющих на перцептивно-смысловую и коммуникативную деятельность студентов в условиях межкультурного общения; 4) выявление средств оптимизации процесса обучения и факторов, определяющих успешность формирования иноязычной межкультурной компетенции обучающихся.

Участниками эксперимента на данном этапе выступили 1229 обучающихся, в число которых вошли студенты первого и второго курсов бакалавриата, обучавшихся на факультетах естественнонаучных направлений (физический факультет (группы 05533, 05532 направление подготовки 03.03.02 «Физика»), факультет прикладной математики и кибернетики (группа 1131 направление подготовки 01.03.02 «Прикладная математика и информатика»), Биологический институт – группа 01301 направление подготовки 06.03.01 «Биология» (группа 01301), направление подготовки 06.03.02 «Почвоведение» (группа 01303) Национального исследовательского Томского государственного университета (далее ТГУ); студенты 1 и 2 курсов групп 234-1, 234-2, 234-3, 235-1, 235-2 по направлению подготовки 05.03.06 «Экология и природопользование» Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники» (далее – ТУСУР), а также 216 студентов факультета иностранных языков Томского

государственного университета, обучавшихся по направлению подготовки «Лингвистика», профилю «Перевод и переводоведение» (группы 19101, 19102, 19103, 19202, 19203, 19207, 19205). Из 1052 студентов нелингвистического направления подготовки целевую группу составили 780 студентов бакалавриата, которые обучались в ТГУ, и 272 человека – в ТУСУР.

Участники опытно-экспериментального исследования были отобраны с помощью входного тестирования (Placement Test, Upstream, Enterprise). Проведение теста было необходимо для выборки студентов по критерию минимально достаточного уровня владения иноязычной коммуникативной компетенцией для участия в данном проекте. Таким уровнем был признан уровень B1 (Intermediate) по общеевропейской шкале языковых компетенций (основной средний уровень). Также к участию были допущены студенты, чей уровень соответствовал уровню A2 Pre-Intermediate (базовый средний уровень), являющийся в европейской шкале «начальным средним уровнем», который также входит в зону среднего уровня владения языком. Это было сделано на том основании, что данная группа представляет достаточно большую часть обучающихся на нелингвистических факультетах университетов (около половины). Эта информация представлена в таблице 10.

Таблица 10

Контингент студентов и уровень их иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК)

Категории студентов	Общее количество / количество допущенных	Уровни ИКК по европейской шкале			
		Beginner-Elementary	Pre-Intermediate (A2)	Intermediate (B1)	Upper-Intermediate/Advance
нелингвисты	1052/ 1000				
ТГУ	780 / 748	32	233	476	39
ТУСУР	272 / 252	20	87	145	20
лингвисты ТГУ	216 / 209	7	31	98	80
Всего:	1229 / 1209				

Студенты, чей уровень в учебной группе оказался ниже требуемого (минимального входного), после прохождения тестирования были допущены до занятий в рамках проводимого опытно-экспериментального обучения, но их участие носило рекомендательный характер, а достигнутые ими результаты не принимались во внимание при учёте и анализе полученных эмпирических данных.

Экспериментальную группу составили студенты бакалавриата естественнонаучных направлений из ТГУ (ЭГ1) и ТУСУР (ЭГ2).

В экспериментальном исследовании также приняли участие студенты-лингвисты, что было обусловлено необходимостью проверки успешности авторской обучающей технологии как целостной эффективной процедуры при обучении культурно-маркированному дискурсу студентов разных категорий, а также для уточнения организационно-методических условий, оптимизирующих когнитивно-дискурсивную и межкультурно-коммуникативную деятельность студентов с разным уровнем владения иностранным языком и лингвистического опыта.

Предметом экспериментально-поисковой работы на этом этапе исследования явилась когнитивно-дискурсивная система обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений на основе разработанных в рамках данного исследования теоретико-методологических оснований и комплекса выявленных организационно-методических условий, характеризующихся направленностью учебного процесса на развитие личности обучающегося, его профессиональной компетентности и способности иноязычной межкультурной коммуникации.

В качестве *объекта* обучения и изучения был выбран культурно-маркированный дискурс, ярко проявляющий в себе этно- и социокультурную и когнитивно-дискурсивную специфику речевой деятельности носителей иноязычной культуры, проявляющейся в условиях межкультурного общения.

В качестве *материала* для исследования и апробации с вышеизложенными задачами были использованы *когнитивно-дискурсивные фрагменты* устно-речевого дискурса на английском языке, содержащие социокультурно- и

ситуативно-обусловленные лексические единицы. Собранный языковой материал включал подборку речевых выражений, в том числе ситуативно-обусловленные выражения, речевые клише, идиомы и др., характерных для использования в аутентичной речи носителей языка.

Выборка производилась из корпуса современного американского английского языка [Corpus of Contemporary American English, S. a.]. Был использован корпус текстов как банк примеров, обеспечивающих репрезентацию языкового материала в современном национальном разговорном английском языке, а также как поисковый инструмент, который даёт возможность выборки необходимых примеров и служит эмпирической поддержкой лингвистической части исследования. Как отмечает П.В. Сысоев (2010), этот электронный ресурс является «синхронической моделью» современного национального языка, поскольку, как в зеркале, отражает различные проявления языковых, дискурсивных и социокультурных характеристик языкового варьирования в зависимости от стиля и типа дискурса, а также частотность употребления лексических единиц по временному параметру.

Поскольку в данном исследовании важное место отводится не только коммуникативной природе языка, но и когнитивно-дискурсивной и социокультурной специфике его бытования, особую актуальность приобретает изучение когнитивной основы языковых явлений в связи с их функционально-коммуникативными свойствами и особенностями контекста, охватывающего собой языковое окружение, ситуацию речевого общения и социокультурную среду, в которой существует объект-носитель языка. Поэтому для представления студентам лексических единиц, служащих образцами аутентичной речи носителей языка, были выбраны речевые выражения, характерные для устного академического и разговорного дискурса, несущие в себе специфику сферы употребления, аутентичность использования в речи в виде «отмеченности» (salience) или дополнительную нагрузку значения, проявляющуюся в зависимости от контекстуальных факторов – социокультурного контекста и конкретной коммуникативной ситуации общения. С учётом сказанного в поле внимания были

включены следующие типы лексических единиц: *этикетные формулы, коллокации, устойчивые выражения, фразовые глаголы, ситуативно-обусловленные выражения, идиомы.*

Создание базы текстов в виде когнитивно-дискурсивных фрагментов устной речи позволило отобрать целевые лексические единицы на основании критериев частотности и репрезентативности в современном корпусе американского английского языка, представленные в его разговорном дискурсе как контексте реализации определённых языковых и культурных явлений в общественной речевой практике, построенные *ad hoc* (для конкретного случая).

Целевыми лексическими единицами, максимально способствующими раскрытию социокультурных аспектов коммуникации между носителями англоязычного лингвосоциума в устно-речевом дискурсе и выступающими средствами погружения в аутентичный контекст общения носителей изучаемого лингвосоциума, были выбраны *ситуативно-обусловленные выражения*. По каждому из 55 отобранных ситуативно-обусловленных выражений была составлена справка по их использованию в языке, включающая основные словарные значения, варианты перевода на русский язык, подборку микроконтекстов из корпуса современного английского языка в разговорном домене (Приложение 2).

С учётом функционирования лексических единиц в устно-речевом академическом дискурсе в список отобранных для опытно-экспериментальной работы вошли 10 социокультурно- и ситуативно-обусловленных выражений [Soboleva, Obdalova, 2015] (Таблица 11).

Сбор эмпирических данных включал результаты когнитивно-дискурсивной деятельности студентов при выполнении заданий на бланках ответов с письменной фиксацией вербальными средствами: на категоризацию речевых фраз по типам, перевод целевых лексических единиц на русский язык при восприятии без контекста и в контексте, анализ коммуникативной ситуации с помощью техники когнитивно-дискурсивного анализа, интерпретацию коммуникативной

ситуации и сравнение с подобными ситуациями в родной культуре, использование стратегий понимания.

Таблица 11

Частотность ситуативно-обусловленных выражений в национальном корпусе
COCA

Выражение	Частотность
You bet	1197
Here you go	262
Give me a break	20
Get out of here	556
Come again	169
Take a seat	33
How are you doing?	1008
No problem	1508
Be my guest	45
What's up?	39

Была использована статистическая обработка данных и методы статистического анализа для выявления количественных и качественных показателей результативности и успешности обучения с опорой на предложенную модель обучения. Был применен метод интервьюирования в форме свободного нарративного общения со студентами, участвовавшими в опытно-экспериментальной работе, в конце занятий во время опытного обучения и на занятиях после окончания эксперимента. Для сбора данных с учётом рефлексии как обучающихся, так и преподавателей-экспериментаторов по поводу своего опыта, полученного в рамках опытно-экспериментального обучения, преподавателям-участникам было предложено во время исследовательского проекта вести дневники наблюдений, составлять структурированные отчёты о процессе обучения, отражающие рефлексию полученных результатов, выводы и рекомендации по оптимизации процесса обучения на основе данной методической модели. Для мониторинга результатов обучения в конце каждого занятия студенты выполняли тестовые задания в письменном виде.

Инструментами сбора данных служили специально разработанные тестовые задания, записи педагогических наблюдений (включённое и не

включённое), интервьюирование студентов и преподавателей, принимавших участие в эксперименте, контент-анализ.

Собранные данные были направлены на установление отклика испытуемых на формируемые организационно-методические условия лингводидактической среды посредством реализации модели обучения с целью формирования иноязычной межкультурной компетенции.

Первое тестовое задание с использованием приёма категоризации позволило зафиксировать проявление когнитивной способности обучающихся при классификации инокультурных концептов, характеризующихся с точки зрения их фразеологичности и структурной спаянности как целостных смысловых блоков.

Отбор лексических единиц производился в соответствии с выбранным типом дискурса и сферой общения (аутентичный устно-речевой дискурс, характеризующий повседневно-бытовое и академическое общение). С учётом сказанного в поле внимания были включены следующие типы лексических единиц: этикетные формулы, коллокации, устойчивые выражения, фразовые глаголы, ситуативно-обусловленные выражения, идиомы.

Студентам был предложен тест на категоризацию с опорой на визуальное восприятие целевых лексических единиц в когнитивно-дискурсивном фрагменте. В таблице 12 представлены результаты выполнения данного задания студентами обеих экспериментальных групп.

Выборка по студентам составила: 37 студентов естественнонаучных направлений ТГУ и 29 человек – студентов соответствующих направлений ТУСУР, которые вошли в экспериментальные группы ЭГ1, ЭГ2 соответственно.

Для студентов бакалавриата естественнонаучных направлений, представляющих выборку по ТГУ, в целом было получено $37 \times 20 = 740$ ответов (колонка 1), из них 407 – по ситуативно-обусловленным выражениям (SBU, колонка 3), 148 – по идиомам (ID, колонка 5) и 185 – по фразовым единствам (FE колонка 7). Для студентов, представляющих выборку по ТУСУР, в результате этого задания было получено $29 \times 20 = 580$ ответов в каждой выборке студентов

(колонка 1), из которых 319 – по SBU (колонка 3), 116 – по ID (колонка 5), 145 – по FE (колонка 7).

Таблица 12

Количество ошибочных ответов при категоризации лексических единиц

Общее кол-во ответов	Общее кол-во неверных ответов, %	Общее кол-во ответов по категоризации SBU / %	Кол-во ошибочных ответов при категоризации SBU / %	Общее кол-во ответов при категоризации идиом / %	Кол-во ошибочных ответов при категоризации идиом / %	Общее кол-во ответов при категоризации фразовых единств / %	Кол-во ошибочных ответов при категоризации фразовых единств / %
1	2	3	4	5	6	7	8
Студенты-нелингвисты ТГУ							
740	740	740	740	740	740	740	740
Студенты-нелингвисты ТУСУР							
580	580	580	580	580	580	580	580

Полученные данные выявляют следующую картину. В общем, студенты допустили определённый процент ошибок при категоризации всех трёх видов шаблонных единиц, что укладывается в диапазон 41,6% – 43,6% случаев (согласно данным в колонке 2). Сравнение полученных результатов по количеству ошибок по каждому типу лексических единиц даёт основание констатировать, что именно ситуативно-обусловленные выражения представляют наибольшую трудность для студентов естественнонаучных направлений обоих университетов (от 50,6% до 62, % неправильных ответов) (колонка 4).

Круговая диаграмма (рис. 20) чётко показывает, что у студентов наибольшую трудность при категоризации вызвали ситуативно-обусловленные выражения. Общее количество неправильных ответов по ситуативно-обусловленным выражениям составило 436, с учетом общего количества ответов – 726, это составляет в среднем 60%. Общее количество неправильных ответов по фразовым единствам – 80, с учетом общего количества ответов – 330, это в среднем составляет 24%. Общее количество неправильных ответов по идиомам – 45 (общее количество ответов – 264), что в среднем составляет 17%.

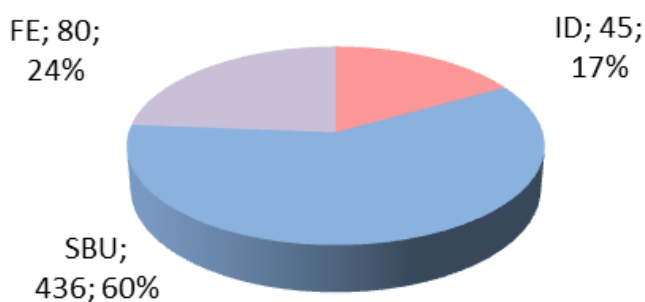


Рисунок 20 –Процентное соотношение ошибок при категоризации лексических единиц, где FE – фразовые единства, ID – идиоматические выражения, SBU – ситуативно-обусловленные выражения

Полученные эмпирические данные подтвердили предположение о том, что идиомы, как яркие и эмоционально окрашенные словосочетания, будут легче запоминаться обучающимися и идентифицироваться среди других лексических единиц. Идентификация ситуативно-обусловленных выражений оказалась наиболее сложной когнитивной задачей при восприятии и понимании студентами всех категорий, поскольку из общего числа ответов самое большое количество ошибок в этом сегменте пришлось именно на них.

Задания 2 и 3 проводились на основе аутентичного иноязычного дискурса при его подаче на аудитивное восприятие. Во втором тестовом задании студентам требовалось понять значения десяти ситуативно-обусловленных выражений как обособленных инокультурных концептов. В третьем тестовом задании студенты воспринимали эти же речевые выражения, инкорпорированные в ситуативный контекст, представленный когнитивно-дискурсивным фрагментом.

Были оценены когнитивно-дискурсивный и межкультурно-коммуникативный аспекты деятельности студентов по параметрам *понимание / непонимание* аутентичного иноязычного дискурса, *глубина понимания* (вербальный–смысловой уровень) и *управление собственной речемыслительной деятельностью* (репертуар стратегий, выбор эффективных стратегий смыслоизвлечения), способность соотнести с родной культурой и собственным жизненным опытом.

Для диагностики когнитивно-дискурсивного аспекта речемыслительной деятельности студентов и оценки когнитивного и метакогнитивного опыта обучающихся проведено сравнение количественных показателей по использованию репертуара стратегий участниками эксперимента для извлечения значений лексических единиц и смысла конкретных коммуникативных ситуаций с использованием этих речевых выражений.

В табл. 13 сравниваются результаты восприятия ситуативно-обусловленных выражений при их подаче без контекста и в контексте.

Таблица 13

Соотношение правильных ответов студентов при аудировании ситуативно-обусловленных выражений

Восприятие без контекста (экспериментальное Задание 2)			Восприятие в контексте (экспериментальное Задание 3)			Δ (%)
	Правильны ответы			Правильные ответы		
Категория студентов	Количество ответов	Доля (%)	Категория студентов	Количество ответов	Доля (%)	
ЭГ 1	200	54,0	ЭГ 1	345	93,2	39,2
ЭГ 2	122	41,9	ЭГ 2	248	85,5	43,6

Показатель успешности понимания у студентов возрос с 200 верных ответов (без контекста) до 345 (в контексте) в ЭГ1 и, соответственно, со 122 до 248 – в ЭГ2. Причём для этой категории обучающихся процент правильных ответов при восприятии ситуативно-обусловленных выражений в контексте вырос в значительной степени, в ЭГ1 54,0% до 93,2%, а в ЭГ2 – с 41,9 до 85,5%, т.е. наблюдается приращение критерия успешности понимания соответственно на 39,2% и 43,6%.

Выражения, воспринятые в контекстуальном окружении, повышали успешность понимания их значений. Успешность понимания ситуативно-обусловленных выражений в рамках когнитивно-дискурсивного фрагмента оказалась значительно выше, чем без контекстуального окружения. Однако при восприятии социокультурно- и ситуативно-обусловленного фрагмента аутентичного дискурса на слух студенты испытывали определённые трудности в понимании языковых явлений и их интерпретации.

Предъявление ситуативно-обусловленных выражений в ситуативном контексте способствовало оптимизации процесса восприятия, актуализирующего анализ и синтез всех свойств слова как языкового маркера соответствующего концепта, что показано на рис. 21.

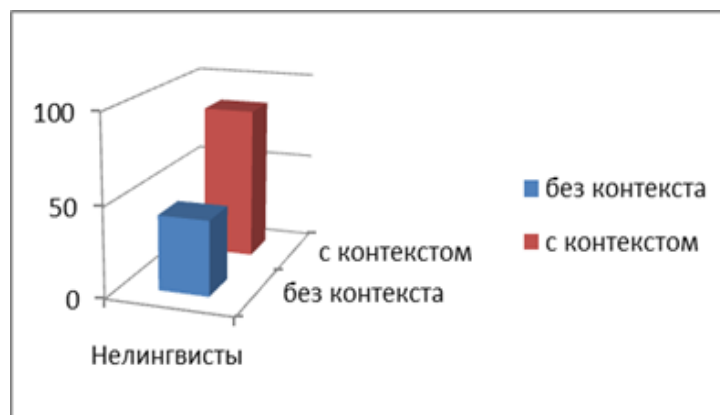


Рисунок 21 – Рост успешности понимания ситуативно-обусловленных выражений в контексте (на оси ординат представлено процентное соотношение правильных ответов)

Анализ параметра «глубина понимания» в случае с ситуативно-обусловленными выражениями показал, что у студентов, пользующихся стратегиями смыслоизвлечения с опорой на дословный перевод, понимание не выходит на уровни когнитивного и смыслового, позволяющие раскрыть имплицитное значение целостной фразы как «обобщённое понимание» или «совокупный смысл» (Г.И. Богин). Их понимание оставалось на уровне семантизирующего, когда экспликация проходит в той или иной степени на вербальном уровне: понял только отдельные слова или все слова, составляющие фразу, но не понял смысла самой фразы или не понял полностью.

Как показало проведенное исследование, большинство студентов бакалавриата естественнонаучных направлений из двух университетов при восприятии и переработке аутентичного иноязычного разговорного дискурса до опытного обучения не имели представления о разных характеристиках контекста, отличных способах выражения значения языковыми средствами в результате их динамического взаимодействия в коммуникативно-прагматическом пространстве общения. Контент-анализ письменных работ студентов показал, что у

большинства обучающихся превалировала опора на буквальные значения слов при восприятии.

На рисунках 22, 23 представлены соотношения правильных и неправильных ответов при интерлингвальном переводе ситуативно-обусловленных выражений студентами одной из экспериментальных групп, предъявленных без контекста и с поддержкой ситуационного контекста.

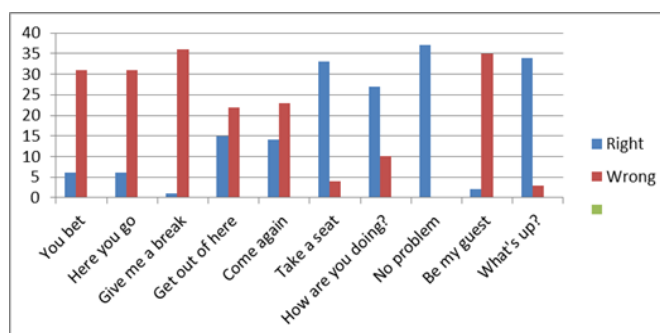


Рисунок 22 – Соотношение правильных и неправильных интерпретаций ситуативно-обусловленных выражений без контекста (ЭГ 2)

На рис. 22 видно, что у студентов превалирует тенденция ошибочной интерпретации, приводящая к непониманию значений большинства целевых лексических единиц.

На рисунке 23 можно увидеть, как значительно возросла успешность восприятия тех же выражений при их подаче в контексте как по отдельным выражениям, так и по всему спектру выражений в целом, о чём свидетельствуют высокие синие столбцы, доминирующие над красными.

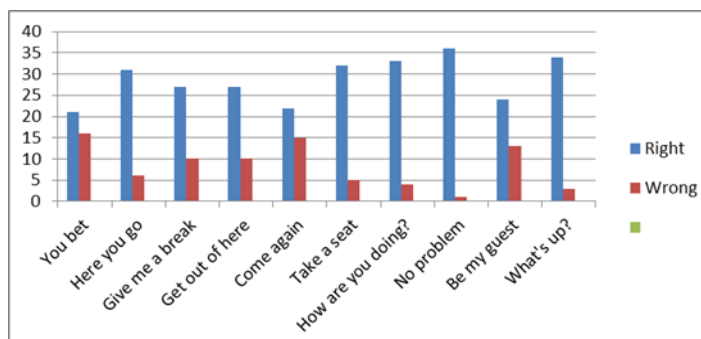


Рисунок 23 – Соотношение правильных и неправильных интерпретаций ситуативно-обусловленных выражений с поддержкой контекста (ЭГ 2)

Другим инструментом анализа когнитивно-дискурсивной деятельности обучающихся применялось задание на выявление способа принятия решения по извлечению смысла отдельно взятых культурных фреймов и лингвокультурных концептов. Студентам предлагалось осознанно воспользоваться следующими опорами: на композиционную структуру (COM) фразы, на близость к родной культуре (CLO) или же на ситуативный контекст (SIT). Динамика применения студентами (по выборке ЭГ 1 в 37 человек и ЭГ 2 – 29 человек) различных опор на начало и конец опытного обучения показана в табл. 14

Таблица 14

Выбор стратегий при определении значений лексических единиц

Характеристика студентов	Выбор стратегий интерпретации лексических единиц							
	На начало обучения				На конец обучения			
	CLO	COM	SIT	Total	CLO	COM	SIT	Total
ЭГ1	109	548	60	717	261	248	590	1099
ЭГ2	88	424	53	565	199	200	462	861

Полученные результаты по использованию стратегий понимания на исходном этапе обучения распределились следующим образом: близость к родной культуре (CLO) – 109 (ЭГ1) и 88 (ЭГ2) случаев обращения к опоре; композиционная структура (COM) – 548 (ЭГ1) и 424 (ЭГ2) случаев применения; опора на ситуативный контекст (SIT) – всего 60 (ЭГ1) и 53 (ЭГ2) случаев обращения к стратегии. Однако после опытного обучения большинство студентов стали выбирать опору на контекст. Об этом свидетельствует рост обращений к этой опоре с 60 случаев обращения до 590 в ЭГ1 и с 53 случаев обращения до 462 в ЭГ2. Поскольку наблюдается значительный рост использования обучающимися стратегии понимания с опорой на ситуативный контекст, эту тенденцию можно определить как доминирующую.

Для комплексной оценки формирования составляющих иноязычной межкультурной компетенции по когнитивно-дискурсивному аспекту иноязычной деятельности был применен метод комплексной оценки (модифицированная методика Тобиас–Эверсон) [Tobias, Everson, 2002].

Опираясь на формулу для подсчёта коэффициента E , можно получить значение $E = 1$, когда обучающийся успешен полностью по всем выделенным параметрам иноязычной деятельности, например, когда показатели (a) и (b) имеют результат успешности (со знаком «+»). Это свидетельствует о том, что студент понимает дискурс на смысловом уровне и опирается на комплекс эффективных стратегий иноязычной речевой деятельности. Значение $E = -1$ получается в том случае, когда показатели $(в)$ и $(г)$ имеют отрицательные результаты (со знаком «-»). Это говорит о том, что студент не демонстрирует понимания аутентичного дискурса и гибкости в использовании речевых стратегий. Значение $E = 0$ получается при равных количествах удачных и неудачных проявлений параметров коммуникативной и когнитивно-дискурсивной деятельности $(в$ и $г)$.

Для демонстрации техники комплексного оценивания сформированности иноязычной межкультурной компетенции по когнитивно-дискурсивному аспекту представим пример ее применения на одной из выборок студентов (22 обучающихся ЭГ1) (табл. 15). Данные собраны на основе анализа полученных результатов при выполнении студентами тестовых заданий и представлены на начало и на окончание опытно-экспериментальной работы.

Сравнение этих результатов позволяет получить представление о динамике формирования иноязычной межкультурной компетенции в когнитивно-дискурсивной деятельности в процессе реализации предложенной методической системы обучения студентов бакалавриата естественнонаучных направлений.

По результатам, представленным в таблице на начало обучения, видно, что 5 студентов из 22 имеют отрицательный уровень показателей сформированности целевой компетенции по двум параметрам $[- -]$ (приравниваемый к результату «несформированный» уровень компетенции), в то время как к концу опытно-экспериментального обучения таким уровнем компетенции обладал только один человек.

В начале опытно-экспериментальной работы 10 студентов из 22 показывают уровень владения компетенцией с показателями $[- +]$, а на его окончание лишь 5

Таблица 15

**Результаты комплексной оценки успешности формирования иноязычной
межкультурной компетенции (выборка из ЭГ1)**

Студент	Данные на начало опытного обучения		Тип результата управления РМД	Данные на конец опытного обучения		Тип результата управления РМД
	Понима- ние речевого высказыва- ния	Примене- ние различ- ных стратегий		Понима- ние речевого высказы- вания	Примене- ние различ- ных стратегий	
Студент 1	–	–	[– –]	+	+	[+ +]
Студент 2	–	+	[– +]	+	+	[+ +]
Студент 3	–	–	[– –]	+	–	[+ –]
Студент 4	–	+	[– +]	+	+	[+ +]
Студент 5	–	+	[– +]	+	+	[+ +]
Студент 6	+	–	[+ –]	–	–	[– –]
Студент 7	+	–	[+ –]	+	+	[+ +]
Студент 8	–	+	[– +]	–	+	[– +]
Студент 9	+	+	[+ +]	+	+	[+ +]
Студент 10	+	+	[+ +]	+	+	[+ +]
Студент 11	+	–	[+ –]	+	+	[+ +]
Студент 12	+	+	[+ +]	+	+	[+ +]
Студент 13	–	+	[– +]	–	+	[– +]
Студент 14	–	+	[– +]	–	+	[– +]
Студент 15	–	+	[– +]	+	+	[+ +]
Студент 16	–	+	[– +]	+	+	[+ +]
Студент 17	–	–	[– –]	–	+	[– +]
Студент 18	–	–	[– –]	+	+	[+ +]
Студент 19	–	+	[– +]	+	+	[+ +]
Студент 20	–	+	[– +]	–	+	[– +]
Студент 21	+	+	[+ +]	+	+	[+ +]
Студент 22	–	–	[– –]	+	–	[+ –]
Общее количество – / +	15/7	8/14	(а) [–+] – 10 (б) [+ +] – 4 (в) [– –] – 5 (г) [+ –] – 3	6/16	3/19	(а) [–+] – 5 (б) [+ +] – 14 (в) [– –] – 1 (г) [+ –] – 2

студентов имеют такой результат. Что касается показателей владения составляющими компетенции со смешанными результатами [+ –], то на начало опытного обучения он был выявлен у 3 студентов, а на конец обучения – у двух человек. Результат такого типа, когда присутствует один из параметров с отрицательным значением, рассматривается как «низкий» уровень владения целевой компетенцией. В конце опытного обучения у значительного количества

студентов данной выборки (14 человек) был выявлен уровень владения компетенцией с показателями [+ +], определяемый как уровень «*достаточно сформированный*» в отношении целевой компетенции, в то время как на начало опытно-экспериментальной работы такой уровень владения проявляли лишь 4 студента.

Таким образом, эти показатели свидетельствуют о том, что в результате опытно-экспериментального обучения лишь один из 22 обучающихся проявил несформированность целевой компетенции, тогда как у подавляющего большинства студентов уровень компетенции следует признать *сформированным*, поскольку целевые показатели получили положительную реализацию в иноязычной когнитивно-дискурсивной деятельности (либо при положительном результате по обоим параметрам либо по одному из них).

Соотношение *не понимания / понимания* речевого высказывания выросло с 15/7 до 6/16 в сторону роста его успешности, а применение различных стратегий в соотношении *не применяет / применяет* изменилось с 8/14 до 3/19.

Поскольку E является коэффициентом владения иноязычной межкультурной компетенцией по когнитивно-дискурсивному аспекту, его расчет производится по формуле:

$$E = ((a + б) - (в + г)) : ((a + б) + (в + г)).$$

На начало опытно-экспериментальной работы E_1 составил:

$$E_1 = ((10 + 4) - (5 + 3)) : ((10 + 4) + (5 + 3)) = 0,27.$$

При расчете E_2 используются данные, полученные для этих же студентов после окончания опытно-экспериментального обучения:

$$E_2 = ((5 + 14) - (1 + 2)) : ((5 + 14) + (1 + 2)) = 0,73.$$

Полученное значение E_2 превосходит E_1 на 0,46 и становится намного ближе к единице. Поскольку значение E , равное единице, соответствует идеальному владению выделенными параметрами иноязычной межкультурной компетенции и практически редко достижимо абсолютно всеми обучающимися в группе, можно сделать вывод, что значение, достигнутое для E_2 , равное 0,73, говорит о том, что процесс обучения, построенный на применении методической

модели обучения, способствует развитию целевых параметров компонентов целевой компетенции.

С учетом того, что в опытно-экспериментальной работе принимало участие 1000 студентов естественнонаучных направлений, на рисунке 24 показаны результаты изменения комплекса параметров целевой компетенции по

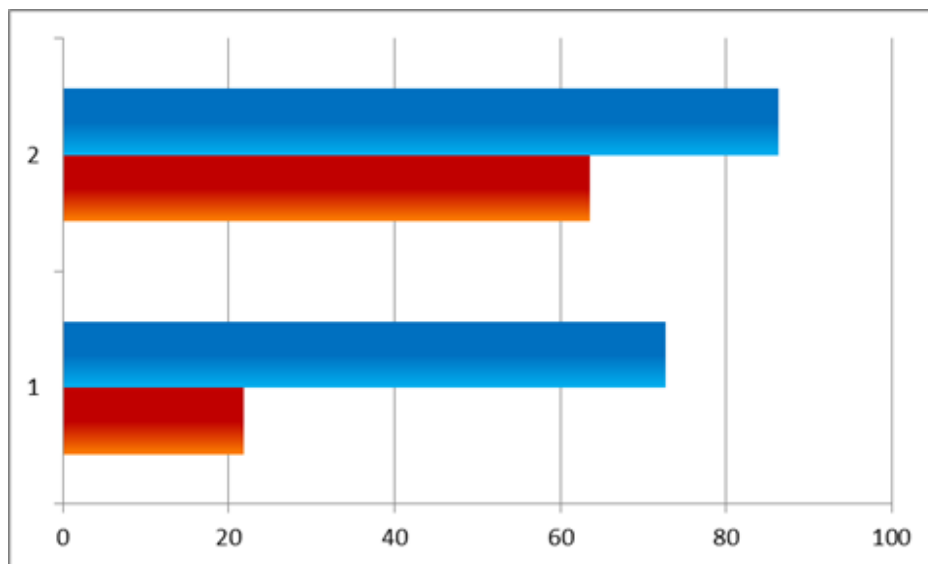


Рисунок 24 – Динамика развития компонентов целевой компетенции

(по оси ординат представлено: 1 – понимание речевого высказывания; 2 – применение различных стратегий на начало (нижний показатель) и конец (верхний показатель) опытно-экспериментального обучения; по оси абсцисс представлено процентное соотношение сформированности когнитивно-дискурсивных компонентов)

когнитивно-дискурсивному аспекту для студентов экспериментальных групп (в процентном соотношении).

Как видно из рисунка 24, прирост по первому параметру составил более 50 % в результате опытно-экспериментального обучения. Это свидетельствует о росте успешности понимания иноязычного высказывания обучающимися. Прирост по второму параметру равен приблизительно 20 %, что говорит о расширении вариативности применяемых стратегий речевой деятельности в комплексе коммуникативных, когнитивных и метакогнитивных стратегий.

Поскольку иноязычная межкультурная компетенция представляет собой сложный интегративный феномен, включающий как базовые составляющие

владения иностранным языком, так и профессионально значимый и межкультурно-ориентированный компоненты коммуникативной и когнитивно-дискурсивной деятельности, оценка уровня их сформированности должна проводиться на основе измерения комплекса базовых и ключевых параметров, свидетельствующих об успешном формировании целевой компетенции. Изменения выделенных составляющих в результате апробации когнитивно-дискурсивной системы обучения студентов бакалавриата естественнонаучных направлений в экспериментальных группах (из расчета на 1000 человек) иноязычной межкультурной коммуникации представлены на рисунке 25.

На рис.25 значения параметров представлены в процентном соотношении количества студентов, обладающих указанными составляющими иноязычной межкультурной компетенции, к общему количеству участников опытно-экспериментального обучения.

Радиальная диаграмма демонстрирует значительное приращение успешности формирования иноязычной межкультурной компетенции обучающихся по пяти выделенным параметрам, о чем говорит тот факт, что внешняя фигура, отражающая их значения на конец обучения, значительно больше в диаметре внутренней фигуры, соответствующей началу обучения, и по форме представляет собой почти правильный пятиугольник, показывая приращение значений до 80 % и более. Это свидетельствует о том, что у подавляющего большинства участников эксперимента формируется целевая компетенция в совокупности ключевых параметров.

Целью итогово-аналитического этапа эксперимента являлось конечное оценивание уровня сформированности иноязычной межкультурной компетенции студентов бакалавриата естественнонаучных направлений, позволяющее определить эффективность комплекса организационно-методических условий, реализуемых в предложенной системе обучения.

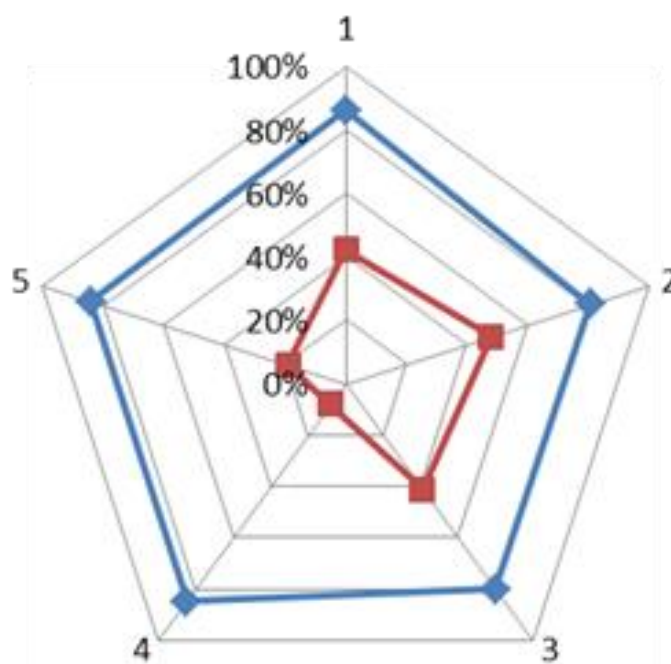


Рисунок 25 – Динамика формирования иноязычной межкультурной компетенции по межкультурно-коммуникативному и когнитивно-дискурсивному аспектам речевой деятельности (%) у студентов ЭГ

Параметры диагностики: 1 – понимание профессионально ориентированных текстов; 2 – владение профессиональным тезаурусом; 3 – речевая иноязычная деятельность; 4 – понимание социокультурно-маркированных реалий дискурса; 5 – вариативность используемых стратегий иноязычной речевой деятельности. Внутренняя фигура отражает значение параметров на начало обучения, внешняя фигура представляет значения этих параметров на конец обучения.

Применив метод комплексного оценивания значений параметров целевой компетенции в выборке студентов экспериментальных групп (ЭГ1 и ЭГ2) и контрольной группы (КГ), которую составили студенты бакалавриата естественнонаучных факультетов ТГУ, не принимавшие участия в экспериментальном исследовании, на итоговом этапе формирующего эксперимента получены результаты, свидетельствующие о положительной динамике формирования иноязычной межкультурной компетенции.

Приведем некоторые показательные обобщенные результаты, полученные в формирующем эксперименте со студентами бакалавриата естественнонаучных направлений (экспериментальные группы – 37 и 29 человек и контрольная группа – 30 человек). Доля студентов с достаточным, низким и несформированным уровнем развития иноязычной межкультурной компетенции на констатирующем

и итоговом этапах по критериям, измерявшимся количественными показателями, представлена в таблице 16.

Таблица 16

Доля студентов по уровням сформированности иноязычной межкультурной компетенции на констатирующем и контрольно-аналитическом этапах

Иноязычная речевая деятельность в контексте	Культурно-маркированный дискурс			Профессионально ориентированный дискурс		
ГРУППА	КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭТАП			КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭТАП		
	Достаточный, %	Низкий, %	Несформированный, %	Достаточный, %	Низкий, %	Несформированный, %
ЭГ1	20	42	38	48	34	18
ЭГ2	21	47	32	47	30	23
КГ	20	44	36	50	36	14
ГРУППА	КОНТРОЛЬНО-АНАЛИТИЧЕСКИЙ ЭТАП			КОНТРОЛЬНО-АНАЛИТИЧЕСКИЙ ЭТАП		
	Достаточный, %	Низкий, %	Несформированный, %	Достаточный, %	Низкий, %	Несформированный, %
ЭГ1	66	26	8	62	30	8
ЭГ2	74	20	6	68	26	6
КГ	25	43	32	50	38	12

Завершением эксперимента стал контрольно-аналитический этап. Его целью являлось оценивание уровня сформированности иноязычной профессиональной межкультурной компетенции обучающихся в рамках традиционной методической системы и апробированной когнитивно-дискурсивной по результатам выполнения ими контрольного задания. На контрольно-аналитическом этапе эксперимента получены результаты, представленные в табл. 16.

Поскольку развитие иноязычной межкультурной компетенции продолжалось в рамках практического курса английского языка, была проведена дополнительная итоговая качественная диагностика у студентов контрольной и экспериментальных групп. Интерпретация результатов, полученных на итогово-аналитическом этапе формирующего эксперимента с учетом качественного

анализа, позволила сделать вывод о положительной динамике развития иноязычной межкультурной компетенции в экспериментальных и контрольной группах.

Однако следует отметить, что по параметрам овладения культурно-маркированным дискурсом уровень сформированности компетенции изменился с 62 % и 68 % на констатирующем этапе до 92 % и 94 % в экспериментальных группах ЭГ₁ и ЭГ₂ соответственно на контрольно-аналитическом этапе. При этом изменение этого параметра в контрольной группе выросло незначительно, с 64 % до 68 %. Измерение сформированности компетенции в профессионально ориентированном аспекте показывает ее рост с 82 % и 77 % до 92 % и 94 % в ЭГ₁ и ЭГ₂ соответственно, тогда как в контрольной группе изменение произошло незначительно, с 86 % до 88 %. Как видно из полученных данных, наблюдаемая положительная динамика изменений уровня сформированности иноязычной межкультурной компетенции демонстрирует положительное воздействие когнитивно-дискурсивной методической системы на формирование различных составляющих целевой компетенции, что способствует реализации заданной цели обучения.

Что касается сформированности целевой компетенции в профессионально ориентированной иноязычной речевой деятельности, то наблюдаемая положительная динамика изменений не является такой существенной, что говорит о том, что владение профессионально ориентированным тезаурусом может быть сформировано и в рамках традиционно построенной модели обучения. Как известно, языковая подготовка студентов естественнонаучных направлений носит ярко выраженный профессионально ориентированный характер. Что нельзя сказать об иноязычной речевой деятельности в культурно-маркированном контексте. Это подтверждает гипотезу данного исследования о том, что для сформированности целевой компетенции в комплексе составляющих по межкультурно-коммуникативному и когнитивно-дискурсивному аспектам необходимо найти способ положительного воздействия на те компоненты

компетенции, которые непосредственно связаны с когнитивно-дискурсивной деятельностью, опосредованной социокультурным иноязычным дискурсом.

Подтверждение статистической достоверности полученных в ходе экспериментальной работы результатов, показывающих расхождение при обучении студентов экспериментальных групп по сравнению с контрольной группой, осуществлялось с помощью критерия χ^2 Пирсона, который позволяет оценить статистическую значимость различий двух или нескольких относительных показателей.

При определении значимости расхождения результатов на начало и конец эксперимента согласно стандартной программе статистической обработки по указанному выше критерию была вычислена $\chi^2_{\text{эмп}}$, показывающая значимость в разнице полученных значений:

Согласно положению критерия χ^2 Пирсона различия в параметрах являются значимыми, если $\chi^2_{\text{эмп}}$ достигает или превышает $\chi^2_{0,05}$, и тем более достоверными, если $\chi^2_{\text{эмп}}$ достигает или превышает $\chi^2_{0,01}$.

Критические значения χ^2 при $\nu = 1$:

ν	P	
	0,05	0,01
1	3,841	6,635

Таблица 17

Полученная сумма $\chi^2_{\text{эмп}}$ при сравнении результатов обучения студентов ЭГ и КГ по межкультурно-коммуникативному аспекту

№	Эмпирическая частота	Теоретическая частота	$(\hat{r}_Э - \hat{r}_Т)$	$ \hat{r}_Э - \hat{r}_Т - 0,5$	$(\hat{r}_Э - \hat{r}_Т - 0,5)^2$	$(\hat{r}_Э - \hat{r}_Т - 0,5)^2 / \hat{r}_Т$
1	276	420	-144	143,5	20592,25	49,029
2	404	260	144	143,5	20592,25	79,201
3	564	420	144	143,5	20592,25	49,029
4	116	260	-144	143,5	20592,25	79,201
Суммы	1360	1360	—	—	—	256,46

Критические значения χ^2 при $\nu = 2$

p	
0,05	0,01
5,991	9,21

Таблица 18

Полученная сумма $\chi^2_{\text{эмп}}$ при сравнении результатов обучения студентов ЭГ и КГ по когнитивно-дискурсивному аспекту

№	Эмпирическая частота	Теоретическая частота	$(\hat{r}_Э - \hat{r}_Т)$	$(\hat{r}_Э - \hat{r}_Т)^2$	$(\hat{r}_Э - \hat{r}_Т)^2/\hat{r}_Т$
1	680	591,5	88,5	7832,25	13,241
2	503	591,5	-88,5	7832,25	13,241
3	0	65	-65	4225	65
4	130	65	65	4225	65
5	0	23,5	-23,5	552,25	23,5
6	47	23,5	23,5	552,25	23,5
Суммы	1360	1360	—	—	203,482

Полученные значения (табл. 17 и 18) $\chi^2_{\text{эмп}} = 256,46$ и $\chi^2_{\text{эмп}} = 203,482$ значительно превышают критическое, что даёт право утверждать, что имеется статистически значимая разница в значениях, полученных для сформированности иноязычной межкультурной компетенции у студентов ЭГ и КГ на начало и конец опытно-экспериментального обучения, и выявленное различие в реализации иноязычного общения студентами в культурно-маркированном и профессионально ориентированном контекстах не может быть объяснено случайными причинами, так как является следствием целенаправленно реализуемых организационно-методических условий в рамках предложенной когнитивно-дискурсивной методической системы обучения.

ВЫВОДЫ по четвертой главе

Данные проведенного эксперимента убедительно показывают, что показатели уровня сформированности иноязычной межкультурной компетенции у студентов экспериментальных групп, обучавшихся по когнитивно-дискурсивной методической системе, основанной на применении комплекса обучающих технологий, активизации когнитивно-дискурсивной деятельности обучающихся как в первой, так и во второй серии эксперимента выше по сравнению с показателями студентов контрольных групп, обучавшихся по другой методической системе, не предусматривающей применение когнитивно-дискурсивной технологии и системы организационно-методических условий обучения иноязычной межкультурной коммуникации.

Положительная динамика формирования у студентов бакалавриата естественнонаучных направлений иноязычной межкультурной компетенции проявила себя в изменении иноязычного опыта обучающихся экспериментальных групп в процессе опытного обучения от несформированного и низкого уровней целевой компетенции до сформированного. Положительное движение обусловлено преобразованием содержания и процессуального компонента языковой подготовки обучающихся благодаря применению когнитивно-дискурсивной методической системы.

Эксперимент убедительно показал, что внедрение положений разработанной концепции, положенной в основу реализованной когнитивно-дискурсивной методической системы, способствует достижению метакогнитивного образовательного результата – формированию у студентов естественнонаучных направлений базового уровня владения иноязычной межкультурной компетенцией и развитию ее составляющих по межкультурно-коммуникативному и когнитивно-дискурсивному аспектам.

Достоверность полученных данных экспериментальной работы проверялась по критерию χ^2 Пирсона. По расчетным данным было доказано преимущество предложенной в данном исследовании методической системы обучения перед традиционной, что позволяет сделать вывод о том, что основная цель исследования достигнута и гипотеза подтверждена.

Практическая реализация предложенной методической системы обучения, результаты опытно-экспериментальной работы привели к необходимости и целесообразности широкого внедрения в учебный процесс когнитивно-дискурсивной системы обучения студентов бакалавриата естественнонаучных направлений, выстроенной на основе интегрированного подхода, характеризуемого автором как когнитивно-дискурсивный подход к обучению иноязычной межкультурной коммуникации.

Когнитивно-дискурсивный подход, выбранный в качестве методологии данного исследования, является примером одного из формирующихся в методике преподавания иностранных языков подходов, который направлен на организацию обучения студентов иностранному языку, рассматривающего его не только как объект сугубо лингвистического восприятия и изучения, но и как феномен, несущий в себе лингвосоциокультурную специфику его носителей, и требующего одновременного обращения к сознанию, языковой системе, культуре и социуму.

Внедрение в практику иноязычного образования в высшей школе когнитивно-дискурсивной системы обучения иноязычной межкультурной коммуникации обусловлено необходимостью качественных изменений практики преподавания иностранного языка студентам бакалавриата естественнонаучных направлений и интернационализацией образовательной среды университета, требующих от студентов владения иноязычной межкультурной компетенцией.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретические и экспериментальные результаты подтвердили выдвинутую гипотезу и дают основание сделать общие выводы:

1. Создана целостная концепция обучения, учитывающая последние достижения наук, сущность, специфику и закономерности процесса овладения иноязычной межкультурной коммуникацией в контексте нового когнитивно-дискурсивного подхода к обучению иноязычной межкультурной коммуникации. Этот подход впервые применен к методике обучения студентов бакалавриата естественнонаучных направлений и предполагает установление приоритета в обучении на познании иностранного языка обучающимися через осознание специфики социокультурных реалий в иноязычном контексте, раскрытие проявляемых в дискурсе вербальных и экстралингвистических особенностей инокультурной реальности, когда обучающийся выступает субъектом своей иноязычной речевой деятельности и субъектом межкультурной коммуникации и придает одинаковую значимость когнитивным (познавательным) и дискурсивным (ситуативным, контекстуальным) факторам иноязычной деятельности.

2. Разработана и научно обоснована модель обучения иноязычной межкультурной коммуникации, реализующая научные представления о системной взаимосвязи и взаимозависимости иерархически организованных компонентов (предпосылок, актуализирующих потребности в разработке модели; целевого, теоретико-методологического, содержательного, организационно-процессуального и оценочно-результативного) и представляющая собой методологическую и технологическую структуру, на базе которой строится детализация всех компонентов предложенной методической системы. Данная модель имеет самостоятельную ценность, выступая универсальной инвариантной основой для построения процесса обучения студентов различных направлений подготовки, демонстрируя иерархическую организацию составляющих ее компонентов, их содержание и

взаимосвязанность. Особенностью является интегративный и комплексный характер учебно-познавательной деятельности, позволяющий сочетать в себе все 4 типа моделей иноязычного образования (лингвистическую, коммуникативную, профессиональную и компетентностную) благодаря опоре на когнитивно-дискурсивный подход.

3. Введено и обосновано понятие «когнитивно-дискурсивная система», ставшее ключевым в разработке и научном обосновании новой методической системы иноязычной подготовки студентов бакалавриата естественнонаучных направлений в процессе овладения ими иноязычной межкультурной коммуникацией.

4. Разработана, научно обоснована и внедрена в практику когнитивно-дискурсивная система обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений. Ее принципиальным отличием от существующих систем является опора на методологию когнитивно-дискурсивного подхода к процессу овладения обучающимися иноязычной межкультурной коммуникацией, которая обеспечивается лингвистическими, когнитивными, лингводидактическими и психологическими основами обучения. Созданная методическая система опирается на три базовых элемента (авторскую концепцию когнитивно-дискурсивного обучения, модель обучения и методику обучения), совокупность которых закладывает дидактическую базу, обеспечивающую эффективное достижение новой цели обучения студентов бакалавриата естественнонаучных направлений – иноязычной межкультурной коммуникации.

5. Разработана, научно обоснована и внедрена в практику когнитивно-дискурсивная обучающая технология, эффективно реализующая цели и задачи когнитивно-дискурсивной системы обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов естественнонаучных направлений.

6. Выявлены организационно-методические условия эффективности процесса обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений, реализующие целевую направленность когнитивно-дискурсивной методической системы (лингводидактическая среда, научно-методическое обеспечение и технологизация процесса обучения).

7. Проведена экспериментальная проверка эффективности предложенной когнитивно-дискурсивной системы обучения на основе выявленных критериев и показателей успешности обучающей деятельности, анализ полученных результатов. Формирующий эксперимент убедительно доказал эффективность предложенной методической системы в реализации поставленной цели обучения.

8. Статистические расчеты позволили сделать обобщающий вывод о том, что основная цель исследования достигнута, задачи научного поиска решены, а выдвинутая гипотеза подтверждена.

9. Проведенное исследование подтвердило актуальность и востребованность предложенной методической системы языковой подготовки студентов бакалавриата естественнонаучных направлений в условиях модернизации и интернационализации высшего образования.

Перспективами дальнейшего исследования являются детальная разработка положений когнитивно-дискурсивного подхода к обучению иноязычной межкультурной коммуникации студентов высшей школы, доведение положений данного подхода до уровня содержательной реализации в научно-методической и практической деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры [Электронный ресурс] : принята на всемирной конф. ЮНЕСКО. Париж, 5-6 окт. 1998 г. – Электрон. версия печат публ. – URL: <http://www.sde.ru/files/t/pdf/5.pdf> (дата обращения: 04.01.2015).
2. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : федер. закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ : (ред от 3 июля 20126 г.; с изм. от 1 сент. 2016 г.) // КонсультантПлюс : справ. правовая система. – Версия Проф. – Электрон. дан. – М., 2016. – Доступ из локальной сети Науч. б-ки Том. гос. ун-та.
3. Трудовой кодекс Российской Федерации [Электронный ресурс] : федер. закон от 30 дек. 2001 г. № 197-ФЗ : (ред от 3 июля 2016 г.; с изм. и доп. от 31 июля 2016 г.) // КонсультантПлюс : справ. правовая система. – Версия Проф. – Электрон. дан. – М., 2016. – Доступ из локальной сети Науч. б-ки Том. гос. ун-та.
4. О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки [Электронный ресурс] : указ Президента Российской Федерации В.В. Путина от 7 мая 2012 г. № 599 // КонсультантПлюс : справ. правовая система. – Версия Проф. – Электрон. дан. – М., 2012. – Доступ из локальной сети Науч. б-ки Том. гос. ун-та.
5. Об утверждении Государственной программы Российской Федерации «Информационное общество» (2011-2020 годы) [Электронный ресурс] : постановление правительства от 15 апр. 2014 г. № 313 : (ред. от 17 июня 2015 г. . // КонсультантПлюс : справ. правовая система. – Версия Проф. – Электрон. дан. – М., 2015. – Доступ из локальной сети Науч. б-ки Том. гос. ун-та.
6. О Национальной доктрине образования в Российской Федерации [Электронный ресурс] : постановление Правительства Рос. Федерации от 4 окт. 2000 г. № 751 // КонсультантПлюс : справ. правовая система. – Версия Проф. – Электрон. дан. – М., 2010. – Доступ из локальной сети Науч. б-ки Том. гос. ун-та.
7. О Федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 годы [Электронный ресурс] : постановление Правительства Рос. Федерации от 15 мая 2015 г. № 497 . // КонсультантПлюс : справ. правовая система. – Версия Проф. – Электрон. дан. – М., 2015. – Доступ из локальной сети Науч. б-ки Том. гос. ун-та.

8. О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года [Электронный ресурс] : распоряжение Правительства Рос. Федерации от 29 дек. 2001 г. № 1756-р // КонсультантПлюс : справ. правовая система. – Версия Проф. – Электрон. дан. – М., 2001. – Доступ из локальной сети Науч. б-ки Том. гос. ун-та.

9. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 03.03.02 Физика (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс] : приказ Минобрнауки России от 7 авг. 2014 г. № 937 // КонсультантПлюс : справ. правовая система. – Версия Проф. – Электрон. дан. – М., 2014. – Доступ из локальной сети Науч. б-ки Том. гос. ун-та.

10. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 06.03.01 Биология (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс] : приказ Минобрнауки России от 7 авг. 2014 г. № 944 // КонсультантПлюс : справ. правовая система. – Версия Проф. – Электрон. дан. – М., 2014. – Доступ из локальной сети Науч. б-ки Том. гос. ун-та.

11. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 06.03.02 почвоведение (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс] : приказ Минобрнауки России от 12 марта 2015 г. № 213 // КонсультантПлюс : справ. правовая система. – Версия Проф. – Электрон. дан. – М., 2015. – Доступ из локальной сети Науч. б-ки Том. гос. ун-та.

12. Об утверждении перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования [Электронный ресурс] : приказ Минобрнауки России от 12 сент. 2013 г. № 1061 . // КонсультантПлюс : справ. правовая система. – Версия Проф. – Электрон. дан. – М., 2013. – Доступ из локальной сети Науч. б-ки Том. гос. ун-та.

13. О реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации [Электронный ресурс] : приказ Министерства образования и науки РФ от 15 февр. 2005 г. № 40 // КонсультантПлюс : справ. правовая система. – Версия Проф. – Электрон. дан. – М., 2005. – Доступ из локальной сети Науч. б-ки Том. гос. ун-та.

14. Проект Инновационная Россия – 2020 : (стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года). – М. : Минэкономразвития России, 2010. – 105 с.

15. Программа повышения конкурентоспособности ТГУ [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Томск, 2016. – URL: <http://viu.tsu.ru/> (дата обращения: 04.03.2016).
16. Абрамова Т. В. Диалогическое единство «просьба-реакция» (на материале русского и английского языков) : дис. ... канд. филол. наук / Т. В. Абрамова. – Воронеж, 2003. – 257 с.
17. Авраменко А. П. Мобильное обучение: этапы развития и современные тенденции // Науч. вед. Белгород. гос. ун-та. Гуманит. науки. – 2013. – Вып. 17, № 6. – С. 11-16.
18. Агафонова Л. И. Дидактико-методические особенности использования подкастов при обучении иностранному языку в вузе.// Л.И. Агафонова, Ж. С. Аникина // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. 2011. № 12. С. 1703.
19. Азимбаева Ж. А. Структурно-функциональная модель обучения русскому языку студентов-иностранцев // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. – 2012. – № 11. – С. 111-115.
20. Акопянц А. М. Прагмалингводидактические основы обучения иностранным языкам студентов-лингвистов (на материале англ. языка) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А. М. Акопянц. – Пятигорск, 2009б. – 46 с.
21. Акуленко И. А. Методические модели как объекты усвоения в процессе методической подготовки будущего учителя математики профильной школы // Вектор науки Тольят. гос. ун-та. – 2013. – № 1. – С. 293-297.
22. Алиева Н. З. Становление информационного общества и философия образования [Электронный ресурс] / Н. Алиева, Е. Ивушкина, О. Лантратов. – М.: Академия естествознания, 2008. – Режим доступа: <http://www.monographies.ru/23> (дата обращения 21.08.2013).
23. Алмазова Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н. И. Алмазова. – СПб., 2003. – 47 с.
24. Ананишнев В.М. Моделирование в сфере образования [Электронный ресурс] // Системная психология и социология. – 2010. – Т. 1. – № 2. – URL: http://systempsychology.ru/journal/2010_1_2/36-ananishnev-vm-modelirovanie-v-sfere-obrazovaniya.html (дата обращения: 20.09.2015).

25. Андреев А. А. Прикладная философия открытого образования: педагогический аспект / А. А. Андреев, В. И. Солдаткин. – М. : Альфа, 2002. 168 с.
26. Андронкина Н. М. Когнитивно-деятельностный подход к формированию лингвосоциокультурной компетенции в обучении немецкому языку студентов языкового вуза : автореф. дис. ... док. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2009. – 49 с.
27. Аникина О. В. Дискурс как объект обучения в курсе иностранного языка // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. 2011. – № 2. С. 54–59.
28. Антипов А. Г. Образовательная среда в модернизации современной России // Вестн. высш. шк. Alma mater. – 2010 – № 4. – С. 29-32.
29. Апальков В. Г., Сысоев П. В. Компонентный состав межкультурной компетенции // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2008. Вып. 8 (64). С. 89-93.
30. Ариян М. А. Современные технологии обучения иностранным языкам в школе : учеб.-метод. пособие / М. А. Ариян. – Н. Новгород : НГЛУ, 2013. – 108 с.
31. Ариян М.А. Социально развивающая методическая система обучения иностранным языкам в средней школе: проектирование и реализация : автореф. дис. ... д-ра пед наук / М.А. Ариян. – Н. Новгород, 2009. – 43 с.
32. Ариян М. А. Технологизация языкового образования и профессиональное совершенствование учителя иностранного языка // Research Journal of International Studies. – 2014. – № 3. – С. 7-12.
33. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. - М.: Просвещение, 1969. - 279 с.
34. Арутюнова Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. – С. 136-137.
35. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – М. : Яз. рус. культуры, 1998. – 896 с.
36. Астафурова Т. Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Т. Н. Астафурова ; Моск. гос. лингвист. ун-т. – М., 1997. – 47 с.
37. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов [Электронный ресурс] / О. С. Ахманова. – 2-е изд., стереотип. – М : УРСС : Едиториал УРСС, 2004. – 571 с. – Электрон. версия печат. публ. – URL:

http://classes.ru/grammar/174.Akhmanova/source/worddocuments/_htm (дата обращения: 15.07.2014).

38. Ахтаева Л. А. Научный дискурс как специфическая разновидность дискурсивной деятельности // Мол. ученый. – 2010. – № 7. – С. 144-150.

39. Бабанский Ю. К. Как оптимизировать процесс обучения / Ю. К. Бабанский. – М. : Знание, 1978. – 48 с.

40. Байденко В. И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса / В. И. Байденко, Б. Оскарссон // Профессиональное образование и формирование личности специалиста : науч.-метод. сб. – М., 2002. – С. 27-34.

41. Байденко В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): метод. пособие / В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.

42. Балаян А. Р. Основные коммуникативные характеристики диалога : дис. ... канд. филол. наук / А. Р. Балаян. – М., 1971. – 177 с.

43. Балясникова Н. С. Оптимизация обучения лексике английского языка как второго иностранного студентов языковых вузов / Н. С. Балясникова. – 2009. – 237 с.

44. Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе / Н. В. Барышников // М.: Просвещение. – 2003. – 159 с.

45. Басалаева Е. В. Метод проектов в образовании [Электронный ресурс] // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – № 6. – С. 62-64. – Электрон. версия печат. публ. – URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=23944> (дата обращения: 15.07.2013).

46. Батраева О. М. Игровые технологии как средство активизации учебного процесса при формировании коммуникативной и социокультурной компетенций // Теория и практика образования в современном мире : материалы междунар. науч. конф. (г. С.-Петербург, февр. 2012 г.). – СПб., 2012. – С. 311-314.

47. Бауман З. Текущая современность / З. Бауман. – СПб. : Питер, 2008. – 240 с.

48. Бахтин М. М. Тетралогия. – М.: Лабиринт, 1998. – 607 с.

49. Безукладников К. Э. Лингводидактические компетенции: концепция формирования: монография / К. Э. Безукладников; Перм. гос. ун-т. – Пермь, 2012. – 207 с.
50. Безукладников К. Э., Жустеева Г. А. Технологическое обеспечение компетентностного подхода в учебном процессе языкового вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 5. – С. 90-98.
51. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1965. – 229 с.
52. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1996. – С. 243.
53. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / И. Л. Бим. – М. : Просвещение, 1988. – 255 с.
54. Бим И. Л. Цели обучения иностранному языку в рамках базового курса // Иностр. яз. в shk. – 1996. – № 1. – С. 48-52.
55. Бовтенко М. А. Компьютерная лингводидактика : учеб. пособие / М. А. Бовтенко. – М. : Флинта : Наука, 2005. – 215 с.
56. Богданов В. В. Речевое общение: прагматические и семантические аспекты / В. В. Богданов. – Л. : ЛГУ, 1990. – 87 с.
57. Богданова О. Е. Лингвистическое образование в условиях глобализации / О. Е. Богданова, С. К. Гураль // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2007. – № 296. – С. 31-37.
58. Богин Г. И. Типология понимания текста / Г. И. Богин. – Калинин : Калинин. гос. ун-т, 1986. – 158 с.
59. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика / Н. Н. Болдырев. – Тамбов : Изд-во Тамбов. ун-та, 2001. – 123 с.
60. Бондаренко О. Р. Межкультурные аспекты коммуникативной компетенции на иностранном языке // Методы и организация обучения иностранному языку в языковом вузе : сб. науч. тр. – М., 1991. – Вып. 370. – С. 38-48.
61. Боров Ю. Б. Эстетика / Ю. Б. Боров.–4-е изд., доп.– М.: Политиздат, 1988. – 490 с.
62. Борисова Н. В. От традиционного через модульное к дистанционному образованию / Н. В. Борисов. – М. : Домодедово : ВИПК МВД России, 1999. – 174 с.
63. Борозенец Г. К. Концептуальные подходы к построению модели формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих

специалистов [Электронный ресурс] // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2004. – № 1. – С. 93-104.

64. Борытко Н. М. Методология психолого-педагогических исследований : учеб. для магистрантов и студентов пед. вузов / Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова. – М. : Академия, 2008. – 320 с.

65. Босова Л. М. Лингводидактические и когнитивные аспекты межкультурной деловой коммуникации : автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Л. М. Босова. – Барнаул, 2008. – 20 с.

66. Брылева В. А. Развитие межкультурной компетенции студентов-лингвистов средствами виртуальной образовательной среды специального факультета : дис. ... канд. пед. наук / В. А. Брылева. – Волгоград, 2007. – 229 с.

67. Брюховецкая Е. В. Анализ понятий «профессиональная компетентность» и «профессионально-педагогическая компетентность» // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по материалам XXV междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск, 2013.

68. Бурдуковская Е. А. Социокультурная среда вуза как педагогический фактор личностного становления студента : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. А. Бурдуковская. – Благовещенск, 2004. – 24 с.

69. Буркова О.И. Подготовка учителя иностранного языка к межкультурной коммуникации в условиях педагогического колледжа : дис. ... канд. пед. наук / Буркова Ольга Ивановна. - Киров, 2001. - 195 с.

70. Бурмакина Н. Г. Академический дискурс в теории институциональных дискурсов [Электронный ресурс] // Язык. Культура. Общество: межвуз. сб. науч. тр. – Саранск, 2010. – 2010. – Вып. 2. – С. 21-27. Электрон. версия печат. публ. – URL: <http://study-english.info/article051.php> (дата обращения: 15.08.2016).

71. Ваничкина А. С. Формирование аксиологической картины мира при обучении профессиональному иноязычному дискурсу [Электронный ресурс] // Мир науки. – 2014. – Вып. 1. – Интернет-журн. – URL: <http://mir-nauki.com> (дата обращения: 15.07.2014).

72. Васильева Е. Ю. Образовательная среда вуза как объект управления и оценки [Электронный ресурс] // Университетское управление. – 2011. – № 4. – С. 76-82.

73. Васьбиева Г. Д. Особенности обучения межкультурной коммуникации на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе. // Филологические науки. Вопросы теории и практики – Тамбов: Грамота. – , 2015. – № 7. Ч. 2. – С. 40-42.

74. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание : пер. с англ./ А. Вежбицкая ; отв. ред. М. А. Кронгауз – М. : Рус. сл., 1997. – 416 с.

75. Вепрева Т. Б. Обучение профессионально-ориентированной иноязычной лексике студентов неязыковых специальностей на основе интегрированного курса : дис. ... канд. пед. наук / Т. Б. Вепрева. – СПб., 2012. – 182 с.

76. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.

77. Викулина М. А. Методологический аспект оценки качества иноязычного образования / М. А. Викулина, Л. В. Вилкова // Нижегород. образование. – 2012. – № 4. – С. 100-104.

78. Викулина М.А. Исторические основы технологического подхода в педагогике // Современные наукоемкие технологии. – 2010. – № 8 – С. 80-83.

79. Виненко В. Г. Системно-синергетическое моделирование в непрерывном образовании педагога : дис. ... д-ра пед. наук / В. Г. Виненко. – Саратов, 2001. – 322 с.

80. Вит Х. Интернационализация учебного плана / Х. Вит, Б. Лиск // Междунар. высш. образование. – 2016. – № 83. – С. 16-18.

81. Витгенштейн Л. Философские работы / Л. Витгенштейн ; пер. с нем. М. С. Козловой. – М. : Гнозис, 1994. – Ч. 1. – 452 с.

82. Вишнякова-Вишневецкая А. К. Образовательная среда высшего учебного заведения как фактор развития личностных компетенций учащихся : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. К. Вишнякова-Вишневецкая. – СПб., 2010. – 27 с.

83. Воробьева И. В. Развивающая образовательная среда как один из факторов развития общих компетенций [Электронный ресурс] / И. В. Воробьева, М. Р. Якишева // Формирование компетенций в практике преподавания общих и специальных дисциплин в учреждениях среднего профессионального образования : сб. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф., 5 мая 2011 г., г. Березовский. – Екатеринбург ; Березовский, 2011. – С. 53-62.

84.Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры [Электронный ресурс] от 9 окт. 1998 г. // Открытое образование – 1999. – № 4. – Электрон. версия печат. публ. – URL: http://www.e-joe.ru/sod/99/4_99/st180.html (дата обращения: 15.08.2014).

85.Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : АСТ, 2005. – 672 с.

86. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1 : Вопросы теории и истории психологии. – 488 с.

87. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1982. – Т 2 : Проблемы общей психологии. – 504 с.

88. Высотская С. И. Дидактические основания конструирования процесса обучения / С. И. Высотская, В. В. Кларин // Новые исследования в пед. науках. – 1986. – № 1. – С. 36-40.

89. Вятютнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах // Рус. яз. за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38-45.

90. Галажинский Э. В. Интернационализация и с чем её «едят» [Электронный ресурс] // Программа повышения конкурентоспособности ТГУ. – Электрон. дан. – Томск, 2015. – URL: <http://viu.tsu.ru/news/685/> (дата обращения: 15.08.2015).

91. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Гальперин П. Я. Психология как объективная наука. – М.; Воронеж – 1998. – С. 288–289.

92. Гальскова Н. Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // Иностр. яз. в shk. – 2004. – № 1. – С. 3-8.

93. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2005. – 336 с.

94. Гальскова Н. Д. Цель обучения иностранным языкам в новейший период развития методики как науки / Н. Д. Гальскова, М. Г. Демина, К. М. Манукян // Иностр. яз. в shk. – 2012. – № 5. – С. 2-11.

95. Гараева М. В. Формирование межкультурной компетенции профильных специалистов в современных российских вузах : дис. ... канд. социол. наук / М. В. Гараева. – Ростов н/Д., 2006. – 158 с.

96. Гаспаров Б. М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования / Б. М. Гаспаров. – М. : Новое лит. обозрение, 1996. – 352 с.
97. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностр. яз. в шк. – 1985. – № 2. – С. 17-24.
98. Гейхман Л. К. Интерактивное обучение общению (общепедагогический подход) : дис. ... д-ра пед. наук / Л. К. Гейхман. – Екатеринбург, 2003. – 426 с.
99. Генисаретский О. И. Культурно-антропологическая перспектива // Иное. Хрестоматия российского самосознания. – М., 1995. – С. 5-40.
100. Герасименко Т. Л. Возможности и перспективы использования m-learning (мобильного обучения) в процессе изучения иностранного языка. / Т. Л. Герасименко, С. В. Ковальчук, О. Л. Мохова // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер. Педагогика. – 2013. – № 1. – С. 61-64.
101. Герасимова И. Г. Структура межкультурной компетенции // Изв. Рос. гос. пед. ун-та. – 2008. – № 67. – С. 59-62.
102. Гитман Е. К. Модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов на основе блочно-модульной технологии / Е. К. Гитман, Н. С. Долматова // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 12-4. – С. 835-838.
103. Глазачев С. Н. Становление гуманитарных технологий в образовании. Вместо предисловия [Электронный ресурс] // Вестн. Междунар. Акад. наук. – 2011. – Спец. вып. – С. 5-6.
104. Глухова О. Е. Анализ научного (академического) дискурса как одного из типов институционального дискурса [Электронный ресурс] // REFdb.RU. – Электрон. дан. – [Б. м., б. г.]. – URL: <http://refdb.ru/look/2365848.html> (дата обращения 15.08.2015).
105. Гойхман О. Я., Надеина Т. М. Речевая коммуникация: Учебник. – 2-е изд., перераб. и доп. : ИНФРА-М; Москва; 2008. – 207 с.
106. Голикова Л. В. Формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыкового вуза на основе проектной технологии обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. В. Голикова. – СПб., 2005. – 22 с.

107. Голубева Т. И. Применение информационных технологий в обучении иностранному языку : учеб. пособие / Т. И. Голубева, С. О. Репина – Оренбург : ГОУ ОГУ, 2004. – 167 с.

108. Григорьева В. С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты [Электронный ресурс] : монография / В. С. Григорьева. – Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та. – 2007. – 288 с.

109. Гриднева С. В. Формирование профессиональной направленности студентов при обучении английскому языку с помощью коммуникативно-ориентированной методики [Электронный ресурс] // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 1. – С. 163-167.

110. Гришаева Л. И. Анализ проблем межкультурной коммуникации на материале текстов модифицированного этнографического интервью [Электронный ресурс] / Л. И. Гришаева, Л. В. Цурикова // Studies about languages. – 2008. – №. 12. – Р. 66-76.

111. Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации : учеб. для вузов / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 352 с.

112. Губина Н. М. Формирование межкультурной компетенции студентов при обучении деловому английскому языку в элективном спецкурсе (продвинутый уровень, специальность «Мировая экономика») : дис. ... канд. пед. наук / Н. М. Губина. – М., 2004. – 226 с.

113. Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации / Д. Б. Гудков. – М. : Гнозис, 2003. – 288 с.

114. Гузеев В. В. Педагогическая техника в контексте образовательной технологии / В. В. Гузеев. – М. : Нар. образование, 2001. – 126 с.

115. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию / В. Гумбольдт. М. : Прогресс, 1984. – 400 с.

116. Гумбольдт В. Язык и философия культуры / В. Гумбольдт. – М. : Прогресс, 1985. – 451 с.

117. Гураль С. К. Мировоззрение, картина мира, язык: лингвистический аспект взаимоотношения // Яз. и культура . – 2008. – № 1. – С. 14-21.

118. Гураль С. К. Моделирование дискурсивного общения с использованием профессионально-ориентированных проектов / С. К. Гураль, Л. Ю. Минакова // Мир образования – образование в мире. – 2012. – № 3. – С. 121-130.
119. Гураль С. К. Обеспечение качества обучения устной иноязычной речи средствами информационно-коммуникационных технологий : учеб. пособие / С. К. Гураль, А. С. Лазарева. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2007. – 134 с.
120. Гураль С. К. Обучение дискурс-анализу в свете синергетического видения / С. К. Гураль. – Ялта, 2012. – 195 с.
121. Гураль С. К. Обучение иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук / С. К. Гураль. – Тамбов, 2009. – 47 с.
122. Гураль С. К. Синергетическая модель развития образовательного пространства / С. К. Гураль, О. А. Обдалова // Яз. и культура. – 2011. – № 4. – С. 90-94.
123. Гураль С. К. Язык всемирного общения и языковая и культурная глобализация / С. К. Гураль, В. М. Смокотин // Яз. и культура. – 2014. – № 1. – С. 4-13.
124. Гусинский Э. Н. Введение в философию образования / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – М. : Логос, 2003. – 248 с.
125. Гущина Т.Н. Педагогическая сущность феномена «образовательная среда»: по материалам исследования. // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). – 2011. – № 4. – С. 187 – 190.
126. Дахин А. Н. Моделирование в педагогике // Идеи и идеалы. – 2010. – Т. 2, № 1. – С. 11-20.
127. Дейк Т. А. ван Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. ван Дейк. – М. : Прогресс, 1989. – 312 с.
128. Делия В. П. Формирование и развитие инновационной образовательной среды гуманитарного вуза : науч. изд. / В. П. Делия – М. : ДЕ-ПО, 2008. – 484 с.
129. Демьянков В. З. Доминирующие лингвистические теории в конце XX в. // Язык и наука конца 20 века : сб. ст. – М., 1995. – С. 239-320.
130. Дикова Е. С. Содержание и структура межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции студентов технического вуза // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 2. – С. 65-69.

131. Дискурс как новая лингвофилософская парадигма : учеб. пособие / сост. А. Г. Горбунов. – Ижевск : Удмурт. ун-т, 2013. – 56 с.
132. Дмитриенко Т. А. Профессионально-ориентированные технологии обучения иностранным языкам : монография / Т. А. Дмитриенко. – М. : Прометей, 2009. – 502 с.
133. Доклад междунар. комиссии по образованию, представленный для ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище». – М. : Изд-во ЮНЕСКО, 1997. – 295 с.
134. Долинин К. А. Интерпретация текста: французский язык / К. А. Долинин. – М. : КомКнига, 2005. – 304 с.
135. Дополнительная общеобразовательная программа «Лингвистическая школа. Зимнее (летнее) погружение. 72 часа. Иностранный язык» (английский) : программа курса. Направление подготовки 03.03.02 – Физика, 04.03.01 – Химия, 05.03.01 – Геология, 05.03.02 – География, 05.03.04 – Гидрометеорология; 05.03.06 – Экология и природопользование: квалификация (степень) выпускника – бакалавр (форма обучения очная) – [Текст] / авт.-сост. О.А. Обдалова, Н.И. Маругина, И.С. Савицкая и др. Томский гос. ун-т. – Томск, 2016. – 36 с.
136. Дорога к академическому совершенству: становление исследовательских университетов : пер. с англ. / под ред. Ф. Дж. Альтбаха, Д. Салми. – М. : Весь Мир, 2012. – 382 с.
137. Дунаева Л. А., Красильникова Л. В., Кузьмина Е. А. Лингводидактические концепции М.В. Ломоносова в современной теории и методике преподавания языковых дисциплин // Ломоносов: патриот, творец, просветитель / Под ред. Н.Х. Розова. – Изд-во Моск. ун-та М, 2011. – С. 167–182.
138. Дунаева Л. А., Руденко-Моргун О. И., Архангельская А. Л. Инновации в языковом образовании и информационные технологии // Мир русского слова и русское слово в мире. — Т. 6. — Heron Press Sofia, 2007.
139. Евдокимова М. Г. Межкультурный аспект содержания обучения языку для специальных целей // Яз. и культура. – 2010. – № 4. – С. 109-115.
140. Евдокимова М. Г. Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникационной технологии (технический вуз, английский язык) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / М. Г. Евдокимова. – М., 2007. – 49 с.
141. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – СПб. : Союз, 2001. – 352 с.

142. Елизарова Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Г. В. Елизарова. – СПб., 2001. – 38 с.

143. Емельянова Т. В. Межкультурный контекст формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов-юристов // Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та. Сер. Пед. науки. Лингводидактические аспекты обучения профессиональному общению. – 2009. – № 564. – С. 107-117.

144. Ермоленко Г. М. Культурная коннотация как экспонент культуры в языке [Электронный ресурс] // Университетские чтения. – Пятигорск, 2010. – Ч. 3. – Электрон. версия печат. публ. – URL: http://pglu.ru/upload/iblock/704/uch_2010_iii_00037.pdf (дата обращения 15.08.2014).

145. Ермошин Ю. А. Обучение специалистов в области международных отношений профессиональному дискурсу / Ю. А. Ермошин : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2010. – 229 с.

146. Ефимов В. С. Форсайт высшей школы России: новые миссии и функции, перспективные технологии и форматы деятельности / В. С. Ефимов, А. В. Лаптева, В. А. Дадашева // Университетское управление: практика и анализ. - 2012. - N 3. - С. 13-49.

147. Жигалев Б. А. Качество высшего профессионального образования и его оценка: системно-развивающий подход / Б. А. Жигалев, М. А. Викулина // Нижегородское образование. – 2013. – № 3. – С. 4-11.

148. Жинкин Н. И. Механизмы речи. – М.: АПН РСФСР, 1958. – 378 с

149. Жукова В. И. Исследование уровня сформированности межкультурной компетенции студентов / В. И. Жукова, М. С. Фирскина, Т. Г. Дулинец // Мол. ученый. – 2016. – № 11. – С. 1452-1455.

150. Заварзина С. А. К вопросу о разграничении инференции и импликации [Электронный ресурс] // Университетские чтения. – Пятигорск, 2010. – Ч. 2. – Электрон. версия печат. публ. – URL: http://www.pglu.ru/editions/un_reading/detail.php?SECTION_ID=3000&ELEMENT_ID=13887 (дата обращения 15.08.2015).

151. Загвязинский В. И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования // Вестн. высш. шк. – 2004. – № 9. – С. 21-25.

Загрекова Л. В. Теория и технология обучения / Л. В. Загрекова, В. В. Николина. – М. : Высш. шк., 2004. – 157 с.

152. Заир-Бек Е. С. Основы педагогического проектирования / Е. С. Заир-Бек. – СПб. : Изд-во РГПУ, 1995. – 234 с.

153. Зайцева О.П. Фреймовое представление естественнонаучных знаний как способ интенсификации учебного процесса // Инновационные технологии в системе современного естественнонаучного образования: Первая Международная научно-практическая конференция: сб. тез.: Екатеринбург, 2010. – С. 48–50.

154. Залевская А. А. Введение в психолингвистику / А. А. Залевская. – М. : Изд-во Рос. гос. ун-та, 2000. – 271 с.

155. Звегинцев В. А. О предмете и методах социолингвистики / В. А. Звегинцев // Изв. Акад. наук. Сер. лит. и яз. – 1976. – № 4. – С. 308-320.

156. Зеер Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высш. образование в России. – № 4. – 2005. – С. 23-29.

157. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя. – М. : Высш. образование сегодня, 2004. – 43 с.

158. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высш. образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42 с.

159. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностр. яз. в шк. – 2012. – № 6. – С. 2-10.

160. Зимняя И. А. Проектная методика обучения английскому языку / И. А. Зимняя, Т. Е. Сахарова // Иностр. яз. в шк. – 1991. – № 3. – С. 9-15.

161. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание и деятельность : хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. М., 1979. С. 207–216.

162. Иванова Е. В. К проблеме исследования экологического дискурса // Политическая лингвистика. – Екатеринбург, 2007. – Вып. 3. – С. 134-138.

162. Изаренков Д. И. Обучение диалогической речи : монография / Д. И. Изаренков. – М. : Рус. язык, 1981. – 136 с.

163. Информационные и коммуникационные технологии в образовании : учеб.-метод. пособие / И. В. Роберт [и др.]. – М. : Дрофа, 2008. – 312 с.

164. Ионова И. А., Качалов Н. А., Кобенко Ю. В. Психолого-педагогические и лингводидактические особенности обучения языку профессионального общения студентов технического вуза // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 908.
165. Какурина О. А. О модульной технологии обучения иностранным языкам // Тр. Псковск. политехн. ин-та. Естествознание и математика. Гуманитарные науки. – 2007. – № 11.1. – С. 48-52.
166. Капраничкова К. В. Мобильные технологии в обучении иностранному языку студентов нелингвистических направлений подготовки [Электронный ресурс] // Яз. и культура. – 2014. – № 1. – С. 84-94.
167. Карасик В. И. Общие проблемы изучения дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс. – Волгоград, 2000. – С. 5-20.
168. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477с.
169. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс : сб. науч. тр. – Волгоград, 2000. – С. 5-20.
170. Караулов Ю. Н. От грамматики текста к когнитивной теории дискурса: вступ. статья / Ю. Н. Караулов, В. В. Петров // Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. ван Дейк. – М., 1989. – С. 5-11.
171. Каргина Е. М. Особенности преподавания иностранного языка в техническом вузе на профильной основе : (монография) / Е. М. Каргина. – Пенза : ГУАС, 2006 – 97 с.
172. Кармин А. С. Философия культуры в информационном обществе: проблемы и перспективы // Вопр. философии. – 2006. – № 1. – С. 52-60.
173. Карпова И. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению реферированию студентов на продвинутом уровне в неязыковом вузе : (экон. профиль, нем. яз.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Карпова И.В. – М., 2005. – 17 с.
174. Кафтайлова Н. А. Межкультурная коммуникативная компетенция как цель обучения в языковом вузе / Н. А. Кафтайлова // Вестн. Моск. гос. област. ун-та. Сер. Педагогика. – 2009. – № 3. – С. 43-46.
175. Кашичкин А. В. Имплицитность в контексте перевода : автореф. дисс. ... канд. филол. наук / А. В. Каичкин. – М., 2003. – 22 с.

176. Кашеева А. В. Современные подходы к моделированию процесса овладения иностранным языком // Вестник ТГУ. – 2011. – №11. (103). С. 117-122.
177. Кечкеш И. Слово, контекст и коммуникативное значение / И. Кечкеш // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер. Лингвистика. – 2014. – № 1. – С. 7-19.
178. Кибрик А. А. Анализ дискурса в когнитивной перспективе : дис. ... д-ра филол. наук / А. А. Кибрик. – М., 2003. – 90 с.
179. Кибрик А. А. Модус, жанры и другие параметры классификации дискурсов // Вопр. языкознания. – 2009. – № 2. – С. 3-21.
180. Киреева А. А. Фрейм как средство моделирования стереотипных ситуаций и концептуального содержания // Ломоносовские чтения на Алтае: фундаментальные проблемы науки и образования : сб. науч. ст. междунар. конф. – Барнаул, 2015. – С. 26-29.
181. Киров Е. Ф. Язык в системе человеческой деятельности (фрагмент спекулятивной лингвистики) // Теория языкознания и русистика : сб. ст. по материалам междунар. науч. конф. памяти Б. Н. Головина. – Н. Новгород, 2001. – С. 24-26.
182. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин. – Рига : Эксперимент, 1995. – 176 с.
183. Клычникова З. И. Психологические особенности восприятия и понимания письменной речи (психология чтения). – дис. д-ра. ... психол. наук / З.И. Клычникова. – М. : 1974. – 387 с.
184. Кобзева Н. А. Коммуникативная компетенция как базисная категория современной теории и практики обучения иностранному языку // Мол. ученый. – 2011. – Т. 2, № 3. – С. 118-121.
185. Ковалёва Ю. Ю. Модульное обучение иностранному языку студентов технического вуза // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2011. – № 352. – С. 180-182.
186. Ковалевская Е. В. Проблемное обучение: подход, метод, тип, система / Е. В. Ковалевская. – М. : МНПИ, 2000. – 247 с.
187. Ковтун Л. Г. Поэтапное формирование межкультурной коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку будущих специалистов / Л. Г. Ковтун, Г. А. Дубинина // Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та. Сер. Лингводидактика. – 2008. – Вып. 546. – С. 124-134.

188. Колесникова И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – СПб. : Блиц, 2001. – 223 с.
189. Колшанский Г. В. Контекстная семантика [Текст] / Г. В. Колшанский. – М.: Наука, 1980. – 149 с.
190. Комиссаров В. Н. Текстологические аспекты переводоведения [Электронный ресурс] // Language Bridge. – Электрон. дан. – [Б. м.], 2014. – URL: [http://spr.fld.mrsu.ru/2014/05/komissarov-v-n-tekstologicheskie-aspekty-\(дата обращения 15.08.2014\)](http://spr.fld.mrsu.ru/2014/05/komissarov-v-n-tekstologicheskie-aspekty-(дата обращения 15.08.2014)).
191. Компетентностный подход: реф. бюл. – М.: Рос. гос. гуманит. ун-т, 2005. – 27 с.
192. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / под ред.: В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2004. – 392 с.
193. Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. – М. : ИНЭК, 2007. – 327 с.
194. Корочкина М. Г. Формирование межкультурной компетенции в техническом вузе : дис. ... канд. пед. наук / М. Г. Корочкина. – Таганрог, 2000. – 178 с.
195. Коряковцева Н. Ф. Теоретические основы организации изучения иностранного языка учащимися на основе продуктивной учебной деятельности : автореф. дис. ... д-р. пед. наук / Н. Ф. Коряковцева. – М., 2003. – 48 с.
196. Кравцов А. О. Воспитание творческих установок как составляющая становления проектной культуры субъектов образовательного процесса // Инновации и образование : сб. материалов конф. – СПб., 2003. – Вып. 29. – С. 324-330.
197. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Академия, 2008. – 400 с.
198. Красильникова В. А. К вопросам создания единой образовательной среды университетского округа // Вестн. Оренбург. гос. ун-та. – 2002. – № 2. – С. 105-110.
199. Красных В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации: Курс лекций / В. В. Красных. М.: ИТДГК «Гнозис», 2001. - 270 с.
200. Красных В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность?: монография / В. В. Красных. – М. : Гнозис, 2003. – 375 с.

201. Краткий словарь когнитивных терминов / Под общей редакцией Е.С. Кубряковой / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Л. Г. Лузина, Ю. Г. Панкрац. – Издательство Московского государственного университета Москва, 1996. – 245 с.
202. Кривых С. В. Соотношение понятий «среда» и «пространство» в социокультурном и образовательном аспектах // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 2. – С. 14-18.
203. Кристал Д. Английский язык как глобальный : пер. с англ. / Д. Кристал. – М. : Весь мир, 2001. – 238 с.
204. Кротков Е. Научный дискурс [Электронный ресурс] // Современный дискурс-анализ. – 2010. – Вып. 2, Т. 1. – С. 4-18. – Электрон. журн. – URL: http://discourseanalysis.org/ada2_1.pdf (дата обращения 15.08.2015).
205. Крузе Б. А. Принципы методического проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка // Фундаментальные исследования. – 2014. – №9-8. – С. 1844-1848.
206. Кручинина Г.А., Патяева Н.В. Формирование профессионально-иноязычной компетентности студентов инженерно-строительных специальностей в контекстном обучении. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2008. – 196 с.
207. Кубрякова Е. С. Когнитивные аспекты словообразования и связанные с ним правила инференции // Новые пути изучения словообразования славянских языков : второе заседание Междунар. комиссии по славянскому словообразованию, г. Магдебург 9-11 окт. 1997 г. – Sonderdruck, 1999. – С. 23-36.
208. Кубрякова Е. С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) // Язык и наука конца XX века. – М., 1995. – С. 144-238.
209. Кубрякова Е. С. Язык и знание / Е. С. Кубрякова ; Рос. акад. наук, Ин-т языкознания. – М. : Яз. славянской культуры, 2004. – 560 с. – (Язык. Семиотика. Культура).
210. Кузьмина В. М. Дифференциация процесса обучения в условиях ФГОС II поколения: к постановке проблемы [Электронный ресурс] // Педагогика и психология. – 2012. – Вып. 4. – С. 10-17.
211. Куликова Л. В. К понятиям межкультурной лингвистики и межкультурной прагматики // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. Сер. Филол. науки. – 2010. – № 5. – С. 60-65.

212. Куликова Л. В. Коммуникативный стиль в межкультурной парадигме : монография / Л. В. Куликова ; Краснояр. гос. пед. ун-т. – Красноярск, 2006. – 392 с.
213. Кулюткин Ю. Образовательная среда и развитие личности / Ю. Кулюткин, С. Тарасов // Новые знания. – 2001. – № 1. – С. 6-7.
214. Кушнер Ю. З. Методология и методы педагогического исследования : учеб.-метод. пособие / Ю. З. Кушнер. – Могилев : Могиле. гос. ун-т, 2001. – 66 с.
215. Лаврентьев Г. В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева. – Барнаул : Изд-во Алтай. ун-та, 2002. – Электрон. версия печат. публ. – URL:http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part1/chapter4/4_3.html (дата обращения: 04.03.2015).
216. Левицкий А. Э. Ситуация как когнитивно-коммуникативная форма представления знаний в языке и речи / А. Э. Левицкий, И. И. Савчук // Когнитивные исследования языка : [сб. науч. тр.]. – М. ; Тамбов, 2008. – Вып. 2 : Проблемы репрезентации знаний в языке. – С. 171-180.
217. Леонтович О. А. Введение в межкультурную коммуникацию : учеб. пособие / О. А. Леонтович. – М. : Гнозис, 2007. – 368 с.
218. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1997. - 285 с.
219. Лодатко Е. А. Моделирование образовательных систем в контексте ценностной ориентации социокультурного пространства [Электронный ресурс] // Науч.- культуролог. журн. – 2008. – № 1. – С. 2-3.
220. Лунев М. В. Ситуативно обусловленные устойчивые фразы в русском языке : дис. ... канд. филол. наук / М. В. Лунев. – Тула, 2006. – 181.
221. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков / М. В. Ляховицкий. – М. : Высш. шк., 1981. – 159 с.
222. Мазаева И. А. Иноязычная коммуникативная компактность в составе единой социо-профессиональной компетентности выпускника вуза // Компетентность и проблемы ее формирования в системе непрерывного образования (школа – вуз – послевузовское образование) : материалы XVI науч.-метод. конф. «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения» – М., 2006. – С. 61-67.
223. Макаров М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макарова. – М. : Гнозис, 2003. – 280 с.

224. Макшанцева Н. В. Теория и практика концептуального описания языковых единиц в вузовском образовании: монография / Н. В. Макшанцева. – Н. Новгород: изд-во НГЛУ, 2008. – 203 с.

225. Малев А. В. Непрерывная лингвометодическая подготовка преподавателя иностранного языка : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А. В. Малёв. – Н. Новгород, 2015. – 48 с.

226. Мардахаев Л. В. Педагогическая среда вуза // Методика преподавания в вузе. – М., 2006. – С. 203.

227. Марковина И. Ю. Культура и текст. Введение в лакунологию / И. Ю. Марковина, Ю. А. Сорокин. – М. : ГЭОТАР-Медиа, 2008. – 138 с.

228. Масликова Г.А. Межкультурный подход к обучению французскому языку в средней школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1998. 23 с.

229. Матухин Д. Л. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов нелингвистических специальностей // Яз. и культура . – 2011. – № 2. – С. 121-129.

230. Мелик-Гайказян И. В. Воздействие меняющегося мира на человека как информационный процесс. 2009 [Электронный ресурс] // РФФИ. Российский фонд фундаментальных исследований. – Электрон. дан. – [Б. м.], 2016. – URL: http://www.rfbr.ru/rffi/ru/popular_science_articles/o_34438#2 (дата обращения: 04.03.2014).

231. Мещеряков А. С. Модель формирования и развития универсальных компетенций студентов вуза в процессе обучения иностранному языку / А. С. Мещеряков, О. П. Миханова // Науч. исследования в образовании. – 2010. – № 3. – С.28-34.

232. Милевская. Т.В. Дискурс, речевая деятельность, текст. Сб. науч. тр. «Теория коммуникации и прикладная коммуникация». Вестн. Российской коммуникативной ассоциации / Под общей редакцией И.Н. Розиной. – Ростов н/Д: ИУБиП, – 2002. – Вып. 1. – 200 с.

233. Милованова Л. А. Коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку: опыт зарубежных и российских исследований // Известия Волгоградского гос. пед. ун-та. – 2014. – № 6 (91). – С. 152-156.

234. Мильруд Р. П. Компетентность в изучении языка // Иностр. яз. в shk. – 2004. – № 7. – С. 30-36.
235. Мильруд Р. П. Приемы и технологии обучения устной речи [Электронный ресурс] // Яз. и культура. – 2015. – № 1. – С. 104-121.
236. Мильруд Р. П., Максимова И. Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения ИЯ/Иностранные языки в школе, 2000.– №4. – С.9-16.
237. Минакова Л. Ю. Обучение иноязычному дискурсу студентов естественных специальностей с использованием профессионально ориентированных проектов : дис. ... канд. пед. наук / Л. Ю. Минакова. – Томск, 2013. – 244 с.
238. Минакова Л.Ю. Обучение иноязычному дискурсу студентов неязыковых специальностей с использованием профессионально ориентированной проектной деятельности / Л.Ю. Минакова; под ред. С. К. Гураль – Томск: Том.гос. ун-т, 2015 – 96 с.
239. Минский М. Фреймы для представления знаний [Текст] / М. Минский; пер. с англ. О.Н. Гринбаума; под ред. Ф.М. Кулакова. — М.: Энергия, 1979. — 152 с.
240. Митчелл Л. А. Дискурс как основа формирования грамматических навыков в обучении иноязычному общению / Л. А. Митчелл, А. Г. Шильнов // Яз. и культура. – 2014. – № 2. – С. 146-150.
241. Михайленко Т. М. Игровые технологии как вид педагогических технологий // Педагогика: традиции и инновации : материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, окт. 2011 г.). – Челябинск, 2011. – Т. 1. – С. 140-146.
242. Михайлова Е. Б. Информационные и коммуникационные технологии в формировании профессионально-иноязычной компетентности студентов инженерных специальностей / Е. Б. Михайлова, Г. А. Кручинина // Вестн. Костромского гос. ун-та. – 2010. – № 1. – С. 302-306.
243. Михалева Л. В. Метод проектов как инновационная технология обучения французскому языку [Электронный ресурс] / Л. В. Михалева, Е. Ю. Кильмухаметова // Яз. и культура. – 2010. – № 4. – С. 115-122.
244. Михальская А. К. Основы риторики / А. К. Михальская. – М. : Просвещение, 1996. – 95 с.
245. Монахов В. М. Методологические основы теории педагогических технологий // Творческая педагогика. – 2006. – № 1. – С. 6-21.

246. Мосалова А. И. Лингвопрагматическая организация обучения иноязычному профессиональному общению в условиях международной академической мобильности (английский язык, экономический профиль) [Электронный ресурс] : дис. ... канд. пед. наук / А. И. Мосалова. – Тамбов, 2014. – 308 с.

247. Муратов А. Ю. Структура межкультурной компетенции личности // Вестн. Барнауль. гос. пед. ун-та. Сер. Психолого-педагогические науки. – 2005. – Вып. 4. – С. 138-142.

248. Мухтарова Н. Р. Понятие профессионально-ориентированного обучения иностранному языку на неязыковых факультетах вузов [Электронный ресурс] // Rhema. Рема. – 2009. – № 2. – С. 108-116.

249. Мыльцева Н. А. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку как технология повышения качества подготовки специалистов / Н. А. Мыльцева, Е. И. Пояганова // Высш. образование сегодня. – 2012. – № 5. – С. 61-63.

250. Назаренко А. Л. Информатизация образования: синтез традиционного и электронного обучения (опыт создания новой модели лекционного курса // Открытое образование. – 2015. – 2 (109). – С. 70-75

251. Назарова Т. С., Полат Е.С. Средства обучения: технология создания и использования.– М.: Изд-во УРАО, – 1998.– 204 с.

252. Наролина В. И. Межкультурная коммуникативная компетентность как интегративная способность межкультурного общения специалиста [Электронный ресурс] // Психол. наука и образование. – 2010. – № 2. – Электрон. журн. – URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n2/27817.shtml (дата обращения: 14.01.2014).

253. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Электронный ресурс] // Инновации в образовании. – Электрон. дан. – [Б. м.], 2016. – URL: <http://inncom.ru/content/reforma/index5.htm> (дата обращения 15.08.2016).

254. Нечаев Н. Н. Психолого-педагогические основы разработки современных образовательных технологий в обучении иностранным языкам // Современные средства реализации целей обучения иностранному языку по новой программе (неязыковые вузы). – М., 2002. – С. 3-24.

255. Никонова, Ж. В. Фреймовый анализ как метод лингвистического описания вербальных структур / Ж. В. Никонова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – Тамбов, 2007. – Вып. 6(50). – С. 229 – 234.

256. Никульшина, Н. Л. Аспекты обучения иноязычной научной письменной речи в высшей школе : монография / Н. Л. Никульшина, Т. В. Мордовина. – Тамбов : Изд-во ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2014. – 160 с.

257. Никульшина Н. Л. Обучение аспирантов иноязычному научному дискурсу с учетом его жанровой и риторической организации / Л. Н. Никульшина, Т. В. Мордовина // *Вопр. современной науки и практики.* – 2009. – № 1. – С. 86-90.

258. Новиков А. М. Постиндустриальное образование / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2008. – 136 с.

259. Новиков В. Н. Образовательная среда вуза как профессионально и личностно стимулирующий фактор [Электронный ресурс] // *Психологическая наука и образование.* – 2012. – № 1. – Электрон. журн. – URL: www.psyedu.ru (дата обращения: 15.08.2015).

260. Обдалова О. А. Аудирование как средство обучения иноязычному общению студентов естественнонаучных факультетов на начальном этапе : дис. ... канд. пед. наук / О. А. Обдалова. – Томск, 2001а. – 209 с.

261. Обдалова О. А. Иноязычное образование в 21 веке в контексте социокультурных и педагогических инноваций / О. А. Обдалова. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2014. – 180 с.

262. Обдалова О. А. Информационно-образовательная среда как средство и условие обучения иностранному языку в современных условиях // *Яз. и культура.* – 2009. – № 1. – С. 93-101.

263. Обдалова О. А. Когнитивная готовность к межкультурному общению как необходимый компонент межкультурной компетенции / О. А. Обдалова, А. В. Соболева // *Яз. и культура.* – 2015. – № 1. – С. 146-155.

264. Обдалова О. А. Компетентностный подход в реализации профессионально-ориентированных проектов при обучении иностранному языку / О. А. Обдалова, Л. Ю. Минакова // *Вестн. Том. гос. ун-та.* – 2012. – № 365. – С. 143-148.

265. Обдалова О. А. Особенности новой педагогической среды при обучении иностранным языкам // *Вестн. Том. гос. ун-та.* – 2009. – № 322. – С. 207-211.

266. Обдалова О. А., Минакова Л. Ю. Взаимосвязь когнитивных и коммуникативных аспектов при обучении иноязычному дискурсу // *Филологические*

науки. Вопросы теории и практики. Изд-во ГРАМОТА. Тамбов: Грамота, – 2013. – № 7 (25), в 2-х частях, Ч.1. – С. 148 –153.

267. Оберемко О.Г. Диалог культур в обучении иностранному языку студентов лингвистического вуза // Вестник НГЛУ. – Вып.26. – Нижний Новгород: НГЛУ, 2014. – С.101-114.

268. Образцов П. И. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов : учеб. пособие / П. И. Образцов, О. Ю. Иванова. – Орел : ОГУ, 2005. – 158 с.

269. Обучение иноязычному дискурсу на основе когнитивно-ориентированных образовательных технологий / С. К. Гураль [и др.] // Яз. и культура . – 2012. – № 4. – С. 62-71.

270. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка. – Страсбург ; М. : Департамент совр. яз.: Изд-во Моск. гос. лингвист. ун-та, 2003. – 259 с.

271. Огородникова Н. В. Организация учебной деятельности студентов по освоению языковой компетенции с помощью мультимедийных средств. Дисс. ...канд. пед. наук. – Ярославль, 2015. – 206 с.

272. Олешков М. Ю. Системное моделирование интституционального дискурса (на материале устных дидактических текстов) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук / М. Ю. Олешков. – Нижний Тагил, 2007. – 42 с.

273. Орехова И. А. Языковая среда : попытка типологии / И. А. Орехова ; Гос. ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина, [Информ.-учеб. центр]. – М. : Гос. ин-т рус. яз., 2003. – 193 с.

274. Осипян Т. Г. Особенности синтаксиса современной английской речи на уровне дискурса // Университетские чтения – Пятигорск, 2009. – Ч. 3. –С. 182-187.

275. Падучева Е. В. Динамические модели в семантике лексики. Текст. / Е.В. Падучева. — М. : Языки славянской культуры, 2004. – 607 с.

276. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е. И. Пассов. – Липецк : ЛГПИ-РЦИО, 2000. – 204 с.

277. Пассов Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – М. : Рус. яз. курсы, 2010. – 568 с.

278. Пахмутова Е. Д. Телекоммуникационные проекты в межкультурном обучении иностранному языку (немецкий язык, неязыковой вуз): Дис. на соис. учен. степени канд. пед. наук. – Саранск, 2003. – 154 с.

279. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

280. Плеханова М. В. Формирование межкультурной компетенции на основе использования аутентичных видеоматериалов при обучении иноязычному общению студентов технического вуза (немецкий язык, базовый курс) : дис. ... канд. пед. наук / М. В. Плеханова. – Томск, 2006. – 228 с.

281. Плужник И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки : дис. ... д-ра пед. наук / И. Л. Плужник. – Тюмень, 2003. – 335 с.

282. Повышение конкурентоспособности ведущих университетов Российской Федерации среди ведущих мировых научно-образовательных центров (5-100) [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. – Электрон. дан. – М., 2011-2016. – URL:<http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%82%D1%8B/5-100> (дата обращения: 15.08.2015).

283. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2, 3. – С. 11-13.

284. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Буханкина. – М. : Академия, 2008. – 364 с.

285. Поляков О. Г. Принципы профильно-ориентированного обучения английскому языку и факторы, способствующие их реализации // Alma mater (Вестн. высш. шк.) – 2004. – № 3. – С. 23-26.

286. Поляков О. Г. Цели профильно-ориентированного обучения иностранному языку в вузе: опыт формулирования // Иностр. яз. в шк. – 2008. – № 1. – С. 2-8.

287. Попова Е. С. Текст и дискурс: дифференциация понятий / Е. С. Попова // Мол. ученый. – 2014. – № 6. – С. 641-643.

288. Попова Т. Г. Национально-культурная семантика и когнитивно-социокультурные аспекты (на материале английского, немецкого и русского языков) : монография / Т. Г. Попова. – М. : Нар. учитель, 2003. – 146 с.

289. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – [Б. м.], 2016. – URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4> (дата обращения: 15.08.2016).

290. Поршнева Е. Р. Междисциплинарные основы базовой лингвистической подготовки специалиста-переводчика : дис. ... д-ра пед. наук. – Казань, 2004. – 425 с

291. Поршнева Е. Р. Формирование межкультурной компетенции – задача этапа лингвистической подготовки переводчиков // Лингвистические основания межкультурной компетенции в среде европейских языков : Сб. тез. междунар. науч. конф. 15 – 16 ноября 2001. Н. Новгород. Ч. II. – Н. Новгород : НГЛУ, 2002. – 102 с. – С. 99-100.

292. Поршнева Е. Р., Абдулмянова И. Р. Когнитивный компонент общепрофессиональных компетенций и его роль в оценивании уровня их сформированности // Язык и культура. 2015. № 4 (32). С. 127–137.

293. Прохоров А. В. Обусловленность процессов инференции импликатурами рекламного текста : автореф. дис. ... канд. филол. наук / А. В. Прохоров. – Тамбов, 2006. – 20 с.

294. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М. : КогитоЦентр, 2002. – 393 с.

295. Ректор ТГУ Электронный ресурс [Электронный ресурс] // Национальный исследовательский Томский государственный университет. – Электрон. дан. – Томск, 2016. – URL: <http://www.tsu.ru/university/rector.php> (дата обращения: 04.01 2016).

296. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования / И. В. Роберт. – М. : ИИО РАО, 2010. – 140 с.

297. Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях : к IX междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1-3 апр. 2008 г. / под ред.: Я. Кузьминова, И. Фрумина ; Высш. шк. экономики. – М. : ГУ ВШЭ, 2008. – 39 с.

298. Рыжов В. В. Психологическая устойчивость личности к информационным воздействиям : монография. – М. : Изд-во Русско-американского института, 2011. – 189 с.

299. Паспорт Пилотного проекта «Повышение языковых компетенций обучающихся в ТГУ (кластер естественнонаучных факультетов) [Текст] / авт.-сост. О. А. Обдалова, И. С. Савицкая и др. – Томский гос. ун-т. – Томск, 2015. – 14 с.

300. Программа учебной дисциплины «Иностранный язык» (английский) : программа курса. Направление подготовки 03.03.02 – Физика, квалификация (степень) выпускника – бакалавр (форма обучения очная) – [Текст] / авт.-сост. О. А. Обдалова, Е. В. Гульбинская. – Томский гос. ун-т. – Томск, 2015. – 37 с.

301. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.

302. Руденский Е. В. Социально-когнитивный конструктивизм как педагогическая философия инновационной модели профессионального образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2011. – № 1. – С. 16-25.

303. Садохин А. П. Теория и практика межкультурной коммуникации : учеб. пособие для вузов / А. П. Садохин. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 271 с.

304. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур / В. В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 239 с.

305. Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В. В. Сафонова. – М. : Еврошкола, 2004. – 233 с.

306. Свиридон Р.А. Концепция формирования межкультурной профессионально-коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 8-4. – С. 975-980.

307. Седов К. Ф. Становление дискурсивного мышления языковой личности : психо- и социолингвистические аспекты / К. Ф. Седов. – Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 1999. – 179 с.

308. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М. : Нар. образование, 1998. – 256 с.

309. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ шк. технологий, 2006. – 816 с. – (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).

310. Сепир Э. Избр. труды по языкознанию и культурологии : пер. с англ. / под ред. А. Е. Кибрика. – М. : Прогресс : Универс, 1993. – 656 с.

311. Сергеева Н. Н. Иноязычная коммуникативная компетенция в сфере профессиональной деятельности: модель и методика развития // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 6. – С. 147-150.

312. Серова Т. С. Интегративное обучение магистрантов иностранному языку в контексте специальности / Т. С. Серова, Э. Г. Крылов // Язык и культура. – 2015. – № 3(31). – С. 106-115.

313. Ситнов Ю. А. Коммуникативно-когнитивный подход к развитию грамматической компетенции студентов-лингвистов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Ю. А. Ситнов ; ПГЛУ. – Пятигорск, 2005. – 36 с

314. Скворцова И. Г. Проектная технология развития иноязычной монологической речи учащихся: общепедагогический аспект : дис. ... канд. пед. наук / И. Г. Скворцова. – Саратов, 2000. – 171 с.

315. Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В. И. Слободчиков. – М. : Экопсицентр РОСС, 2000. – 230 с.

316. Слободчиков В. И. Структура и состав образовательной сферы: категориальный анализ // Психология обучения. – 2010. – № 1. – С. 4-24.

317. Слышкин Г. Г. Аксиология языковой личности и сфера наивной лингвистики // Социальная власть языка : сб. науч. тр. – Воронеж, 2000. – С. 87-90.

318. Соболева А. В. Межкультурное общение как особый вид межличностного взаимодействия и комплексная цель иноязычного образования в вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 6-2. С. 182-185.

319. Соболева А. В. Методика развития иноязычных умений межкультурного общения с учетом когнитивно-стилевого подхода (английский язык, неязыковой вуз) : дис. ... канд. пед. наук / А. В. Соболева. – Томск, 2014. – 236 с.

320. Солганик Г. Я. Стилистика текста / Г. Я. Солганик. – М. : Наука, 2003. – 253 с.

321. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранного языка: Базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2003. – 239 с.

322. Спичко Н. А. Проектирование эффективной образовательной среды при обучении английскому языку на 1 курсе педагогического вуза (грамматический аспект, факультет английской филологии) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. А. Спичко. – М., 2006. – 29 с.

323. Степанов Ю. С. Альтернативный мир, Дискурс, Факт и Принцип причинности // Язык и наука конца 20 века. – М., 1996. – С. 35-73.

324. Стернин И. А. Коммуникативное и когнитивное сознание // С любовью к языку. – М. ; Воронеж, 2002. – С. 44–51.

325. Суворова А. В. К вопросу о модульном обучении иностранному языку в вузе // Мол. ученый. – 2014. – № 7. – С. 561-563.

326. Сурков В. С. Проблемы использования классических и инновационных технологий в современном образовательном процессе // Современные технологии образования и обучения в высшей школе. – М., 2001. – С. 329.

327. Сусов И. П. Грамматика говорящего // Актуальные проблемы коммуникативной грамматики. – Тула, 2000. – С. 130-138.

328. Сушкова Н. А. Методика формирования межкультурной компетенции в условиях погружения в культуру страны изучаемого языка : дис. канд. пед. наук / Н. А. Сушкова. – Тамбов, 2009. – 175 с.

329. Сысоев П.В. Когнитивные аспекты овладения культурой // Вестник МГУ. – 2003. – Сер. 19. – № 4. – С. 110-123.

330. Сысоев П. В. Концепция языкового поликультурного образования (На материале культуроведения США) : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 : Москва, 2004. – 546 с.

331. Сысоев П. В. Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции // Яз. и культура. – 2012. – № 1. С. 120-133.

332. Талызина Н. Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста / Н. Ф. Талызина. – М. : Знание, 1986. – 112 с.

333. Тарасов Е. Ф. К построению теории межкультурного общения // Языковое сознание: формирование и функционирование. – М., 1998. – С. 30-34.
334. Тарева Е. Г. Коммуникативный подход в поисках лингводидактических инноваций // Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 5. С. 98-103.
335. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высш. образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20-26.
336. Тер-Авакян И. В. Коммуникативная компетентность как инструмент повышения качества профессионального образования (На материале дисциплины «Английский язык») // Пути повышения качества профессионального образования и способы его мониторинга. – Йошкар-Ола, 2007. – С. 7 – 35.
337. Терещук В. Г. Структурно-функциональная лингводидактическая модель формирования англоязычной лексической компетенции у студентов неязыковых специальностей в условиях виртуальной обучающей среды [Электронный ресурс] // Журн. науч. публ. аспирантов и докторантов. – 2014. – № 10. – URL: <http://jurnal.org/articles/2014/ped10.html> (дата обращения: 15.08.2015).
338. Тер-Минасова С. Г. Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики межъязыковой и межкультурной коммуникации / С. Г. Тер-Минасова – М. : Слово, 2008. – 344 с.
339. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2006. – 624 с.
340. Титова С. В. Эволюция средств обучения в преподавании иностранных языков: от компьютера к смартфону / С. В. Титова, А. П. Авраменко // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2013. – № 1. –С. 4-11.
341. Ткаченко Т. А. Формирование межкультурной компетенции как фактора профессионального самоопределения будущего специалиста : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. А. Ткаченко. – Саратов, 2005. – 23 с.
342. Трошина Н. Н. Лингвопрагматический аспект межкультурной коммуникации в исследованиях Ренаты Ратмайр // ЭРЖЕ. – 2002. – С. 61-77.
343. Тубалова И. В. Специфика организации дискурсов повседневности // Вестн. Том. гос. ун-та. Филология. – 2011. – № 4. – С. 41-52.

344. Тырникова Н. Г. Общее и специфически национальное в речевом этикете: на материале русского и английского языков: дис. ... канд. филол. наук / Н. Г. Тырникова. – Саратов, 2003. – 143 с.

345. Тыхреева Н. С. Формирование межкультурной компетенции при обучении иностранному языку на языковых курсах (на материале французского языка, начальный этап) : дис. ... канд. пед. наук / Н. С. Тыхреева. – СПб., 2005. – 208 с.

346. Уман А. И. Современная интерпретация модели формирования содержания образования [Электронный ресурс] // Известия АлтГУ. – 2009. – №2. – С. 35-38.

347. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 192 с.

348. Уфимцева Н. В. Этнопсихоллингвистика: вчера и сегодня // Вопр. психоллингвистики. – 2006. – № 4. – С. 92-100.

349. Уфимцева Н. В. Языковое сознание и образ мира славян // Языковое сознание и образ мира : сб. статей. – М., 2000. – С. 207-219.

350. Фестингер Л. Введение в теорию диссонанса // Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер. – СПб., 1999. – С. 15-52.

351. Филиппова Н. В. Методика обучения национально-маркированной лексике на основе межкультурного подхода в языковом вузе (на материале художественной литературы Германии): дис. на соис. учен. степени канд. пед. наук. – Улан-Удэ – 2002. – 184 с.

352. Филлмор Ч. Фреймы и семантика понимания. – Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. XXIII. – М.: Прогресс, 1988. – С. 52–92.

353. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранных языках в неязыковом вузе : учеб.-метод. пособие для вузов / С. К. Фоломкина. – М. : Высш. шк., 1987. – 207 с.

354. Формановская Н. М. Русский речевой этикет: нормативный социокультурный контекст / Н.М. Формановская. – М. : Рус. мысль, 2002. – 160 с.

355. Фурманова В. П. Иностранные языки в межкультурной коммуникации [Электронный ресурс] // Традиции и новаторство в гуманитарных исследованиях : сб. науч. тр. – Саранск, 2002. – С. 110-112.

356. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков : дис. ... д-ра пед. наук / В. П. Фурманова. – М., 1994. – 475 с.

357. Хаймс Д. Х. Этнография речи [Электронный ресурс] // Новое в лингвистике. – М., 1975. – Вып. 7 : Социолингвистика. – С. 42-95.
358. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков) / И. И. Халеева. – М. : Высш. шк., 1989. – 238 с.
359. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – 4-е междунар. изд. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с. – (Сер. «Мастера психологии»).
360. Хаустов О. Н. Моделирование системы профессионального обучения деловому английскому языку специалистов экономического профиля в условиях высшей школы : дис. ... канд. пед. наук / О. Н. Хаустов. – Тамбов, 2001. – 244 с.
361. Хомский Н. Язык и мышление / Н. Хомский. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 122 с.
362. Хомутова Т. Н. Типология дискурса: интегральный подход // Вестн. Южно-Ур. гос. ун-та. Сер. Лингвистика. – 2014, Т 11, № 2. – С. 14-20.
363. Хорват Д. А. Формирование общекультурных компетенций студентов в образовательной среде вуза : дис. ... канд. пед. наук / Д. А. Хорват. – М., 2015. – 176 с.
364. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] // Эйдос. – 2002. – 23 апр. – Интернет-журн. – URL: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 15.08.2013).
365. Хуторской А. В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2004. – 541 с.
366. Цурикова Л. В. Анализ межкультурной коммуникации: когнитивно-прагматический подход // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Гуманит. науки. – 2003 – № 2. – С. 162-182.
367. Цурикова Л. В. Естественные барьеры для межкультурной коммуникации // Вестник Воронеж. гос. ун-та. Сер. Гуманит. науки. – 2007. – № 1. – С. 138-153.
368. Цымбал А. Ю. Интонационно-стилистические и коммуникативно-прагматические характеристики устных презентаций : дис. ... канд. филол. наук / А. Ю. Цымбал. – Иваново, 2015. – 220 с.
369. Чекунова Е. А. Педагогические технологии формирования ключевых компетентностей личности в образовательном пространстве современной школы // Эконом. и гуманитар. исследования регионов. – 2012. – № 2. – С. 62-70.

370. Чернявская В. Е. От анализа текста к анализу дискурса // Текст и дискурс: традиционный и когнитивно-функциональный аспекты исследования. – Рязань, 2002. – С. 230-232.

371. Чубарова Ю. Е. Функционально-структурные особенности и просодические средства выражения дискурсивных элементов англоязычного учебно-научного дискурса : дис. ... канд. филол. наук / Ю. Е. Чубарова. – Пятигорск, 2009. – 169 с.

372. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высш. образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26-31.

373. Шамов А. Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация (Базовый курс немецкого языка) : дис. ... д-ра пед. наук / А. Н. Шамов. – Н. Новгород, 2005. – 537 с.

374. Шамов А. Н. Технологии обучения лексической стороне иноязычной речи : монография / А. Н. Шамов. – Н. Новгород : НГЛУ, 2016. – 230 с.

375. Шатурная Е. А. Профессионально-ориентированный дискурс как объект овладения в неязыковом вузе // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2009. – № 321. – С. 174-176.

376. Шелестюк Е. В. Этапы и закономерности смыслового восприятия текста // Вопр. когнитивной лингвистики. – 2010. – № 2. – С. 85-90.

377. Ширяев Е. Н. Семантико-синтаксическая структура разговорного диалога // Рус. яз. в науч. освещении. – 2001. – № 1. – С. 132-147.

378. Шмелева Т. В. Модель речевого жанра // Жанры речи. – Саратов, 1997. – Вып. 1. – С. 88-99.

379. Штанько Е. В. К вопросу о формировании профессионально-ориентированной языковой компетенции бакалавров и магистров в сфере менеджмента // Актуальные задачи педагогики: материалы III междунар. науч. конф. (г. Чита, февраль 2013 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2013.

380. Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М. ; Л. : Наука, 1966. – 302 с.

381. Шульгина Е. М. Организация управляемой самостоятельной деятельности студентов посредством технологии веб-квест как условие успешности формирования ИКК / Е. М. Шульгина, О. А. Обдалова // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2013. – № 376. – С. 162-167.

382. Щепилова А. В. Когнитивизм в лингводидактике: истоки и перспективы // Вестн. Моск. городского. пед. университета. – 2013. – № 1. – С. 45-56.
383. Щепилова А. В. Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку: к вопросу о теоретическом обосновании // Иностранные языки в школе. 2003. – № 2. – С. 4–11.
384. Щепилова А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному. – М.: Центр ВЛАДОС, 2005. – 245 с.
385. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. / А.Н. Щукин. – 4-е изд. – М.: Филоматис, 2010. – 416 с.
386. Эмих Н. А. Специфика применения новой парадигмы в современном высшем российском образовании // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 1(13). – С. 91-95.
387. Ядровская М. В. Модели в педагогике // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2013. – № 366. – С. 139-143.
388. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования / И.С. Якиманская ; отв. ред. М. А. Ушакова. – М. : Сентябрь, 2000. – 175 с. – (Б-ка журн. «Директор школы»; Вып.7).
389. Якубинский Л. П. Язык и его функционирование / Л. П. Якубинский ; отв. ред. А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1986. – 208 с.
390. Янкина Н. В. Формирование межкультурной компетентности студента университета : дис. ... д-ра пед. наук / Н. В. Янкина. – Оренбург, 2006. – 360 с.
391. Яроцкая Л. В. Иностранный язык и становление профессиональной личности (неязыковой вуз) : монография / Л. В. Яроцкая. – М. : Триумф, 2016. – 258 с.
392. Яроцкая Л. В. Лингводидактические основы интернационализации профессиональной подготовки специалиста (иностранный язык, неязыковой вуз) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2013. – 42 с.
393. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.
394. Ableeva R. Dynamic assessment of listening comprehension in second language learning electronic resource [Electronic resource] : (Unpublished doctoral dissertation) / R. Ableeva. – Pennsylvania, 2010. – The electronic version of the printing publication. – URL:<http://etda.libraries.psu.edu/theses/approval/WorldWide>

395. Anderson. A. Listening / A. Anderson, T. Lynch. – Oxford: Oxford University Press. 1988. – 150 p.
396. Aryadoust V. Predicting listening item difficulty with language complexity measures: A comparative data mining study (CaMLA Working Papers) / V. Aryadoust, C. C. M. Goh. – Ann Arbor, MI: CaMLA, 2014. – 39 p.
397. Baseline Study Report. Specialist English Teaching and Learning/ The state of Art in Russia . British Council/ Punblishing House «Petropolis»», 2001. – 148 p.
398. Bennett J. M. Developing Intercultural Sensitivity: An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity / J. M. Bennett, M. J. Bennett // Handbook of Intercultural Training / eds. D. Landis, J. M. Bennett, M. J. Bennett. – 3rd ed. – Thousand Oaks, CA, 2004. – P. 147-165.
399. Brown G. Listening to Spoken English/G. Brown. –London: Longman, 2000. –178 p.
400. Byram M. Assessing Intercultural Competence in Language Teaching// Sprogforum. – 2004. – Vol. 6, № 18. – P. 8-13.
401. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence / M. Byram. – Clevedon: Multilingual Matters. 1997. – 124 p.
402. Byrnes H. The Role of Listening Comprehension: A Theoretical Base // Foreign Language Annals. – 1984. – Vol.17, № 4. – P. 317-329.
403. Canale M. From communicative competence to communicative language pedagogy // Language and Communication / eds. J. C. Richards, R. W. Schmidt. – London, 1983. – P. 2-27.
404. Celce-Murcia M. Rethinking the role of communicative competence in language teaching // Intercultural language use and language learning / eds. A. A. Soler, M. P. Safont Jorda. – Berlin, 2007. – P. 41-57.
405. Chafe W. The Pear Stories: Cognitive, Cultural, and Linguistic Aspects of Narrative Production / W. Chafe. – Norwood, NJ: Ablex. 1980. – 327 p.
406. Chamot A. U. The CALLA handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Approach / A. U. Chamot, J. V. O'Malley. – Reading, MA: Addison-Wesley, 1994. – 320 p.
407. Chen G. M. Foundations of Intercultural communication / G. M. Chen, W. J. Starosta. – Boston, MA: Allyn and Bacon, 1998.

408. Corpus of Contemporary American English [Electronic resource]. – Electronic data. – [S. l., s. a.]. – URL: <http://corpus.byu.edu/coca/> (access date: 04.03.2016).
409. Coyle D. Marsh CLIL content and language integrated learning / D. Coyle, P. Hood. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010. – 184 p.
410. Coyle, D, Hood, P and Marsh, D. CLIL: Content and Language Integrated Learning, Cambridge: Cambridge University Press. 2010.
411. Cross J. Metacognitive instruction for helping less-skilled listeners // *ELT Journal*. – 2011. – Vol. 65, №. 4. – P. 408–416.
412. Deardorff D. K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization // *Journal of Studies in Intercultural Education*. – 2006. – Vol. 10. – P. 241–266.
413. de Villiers, J. Complements to cognition: a longitudinal study of the relationship between complex syntax and false-belief understanding / J. de Villiers, J. Pyers // *Cognitive Development*. – 2002. – Vol.17. – P. 1037-1060.
414. Dijk van T. A. The study of discourse // *Discourse as structure and process* / ed. by A. Teun. – London, 1997. – Vol. I: Dijk van. Discourse studies: a multidisciplinary introduction. – P. 1-34.
415. Doughty, C., & Pica, T. (1986). "Information gap" tasks, do they facilitate second language acquisition? // *TESOL Quarterly*. – Vol. 20, No. 2 (Jun., 1986). – P. 305-325.
416. Dudeney G. How to Teach English with Technology / G. Dudeney, N. Hockly. – Harlow: Pearson Education Limited, 2007. – 192 p.
417. Evans V. Lexical Concepts, Cognitive Models and Meaning-Construction // *Cognitive Linguistics*. – 2006. – Vol. 17/4. – P. 491-534.
418. Faerch C. Strategies in Interlanguage communication / C. Faerch, G. Kasper. – London: Longman, 1983. – 253 p.
419. Fantini A. Assessing intercultural competence: Issues and tools // *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* / ed. D. K. Deardorff. – Thousand Oaks, CA, 2009. – P. 456-476.
420. Fantini A. E. Exploring intercultural competence: A construct proposal // Paper presented at the National Council of Less Commonly Taught Languages. – Arlington, VA, 2001.

421. Field J. Finding one's way in the fog: listening strategies and second-language learners // *Metacognition Learning*. – 2000. – Vol. 9, № 1. – P. 29–34.
422. Field J. The cognitive validity of the lecture-based question in the IELTS listening paper // *IELTS Research Reports*. – 2009. – Vol. 9. – P. 17–65.
423. Finocchiaro M. B. The functional-notional approach : from theory to practice / M. B. Finocchiaro, C. Brumfit. – N. Y. : Oxford University Press, 1983. – 235 p.
424. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring a new area of cognitive developmental Inquiry // *American Psychologist*. – 1979. – Vol. 34(10). – P. 906–911.
425. Giora R. On Our Mind: Salience, Context and Figurative Language / R. Giora. – N. Y.: Oxford University Press, 2003. – 272 p.
426. Goh C. C. M. Learner Listening: NewInsights and Directions from Empirical Studies / C. C. M. Goh, V. Aryadoust // *International Journal of Listening*. – 2016. – Vol. 30. – P.1-7.
427. Goswami U. Children's Cognitive Development and Learning // *The Cambridge Primary Review Research Surveys* / eds. R. J. Alexander [et. al.]. – York, 2015. – P. 141-169.
428. Halliday M. Current Ideas in Systemic Practice and Theory / M. Halliday. – London: Pinter, 1991. – 173 p.
429. Harris Z. Discourse analysis // *Language*. – 1952. – Vol. 28, № 1. – P. 1-30.
430. Hofstede G. Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values / G. Hofstede. – Beverly Hills CA: Sage Publications, 1980. – 475 p.
431. Hu G. Cognitive Mechanisms Underlying Second Language Listening Comprehension [Electronic resource] : Dissertation Doctor of Philosophy / G. Hu. – Georgia, 2009. – The electronic version of the printing publication. – URL: http://scholarworks.gsu.edu/alesl_diss/11(access date: 07.02.2015).
432. Hymes D. H. On Communicative Competence // *Sociolinguistics* / eds. J. B. Pride, J. Holmes. – Baltimore, USA, 1972. – P. 269-293.
433. Jones L. Function of English. A course for upper – intermediate and more advanced students / L. Jones. – Cambridge : Cambridge University Press, 1981. – 138 p.
434. Kecskes I. Evaluative function of situation-bound utterances // *Evaluation in Context* / eds. G. Thompson, L. Alba-Juez. – Amsterdam; Philadelphia, 2014. – P. 137-151.
435. Kecskes I. Situation-bound utterances in L1 and L2. *Studies on Language Acquisition* / I. Kecskes. – Berlin: Walter de Gruyter GmbH, 2003. – 232 p.

436. Kecskes I. The evaluative function of situation-bound utterances in intercultural interaction // *Evaluation in Context* / ed. G. Thompson, L. Alba-Juez. – John Benjamins Publishing Company, 2014. – P. 137-152.

437. Knapp K. Intercultural Communication in EESE [Electronic resource] // *EESE Strategy Paper*. – 2003. – № 4. – URL: http://webdoc.sub.gwdg.de/edoc/ia/eese/strategy/knapp/4_st.html (access date: 07.02.2015).

438. *Learner Strategies in Language Learning* / eds. A. Wenden, J. Rubin. – New Jersey: Prentice Hall, 1987.

439. Leech G.N. *Principles of pragmatics*/G.N. Leech. – L.; N.Y.: Longman, 1983.–250 p.

440. Levinson S. C. *Pragmatics* / S. C. Levinson. – Cambridge: Cambridge University Press, 1983. – 420 p.

441. Lewis M. *Implementing the lexical approach: Putting theory into practice*. – Hove: Language Teaching Publications, 1997. – P. 203-205.

442. Lynch T. Academic listening in the 21st century: reviewing a decade of research // *Journal of English for Academic Purposes*. – 2011. – Vol. 10, № 2. – P. 79–88.

443. Lynch T. *Study Listening : A course in listening to lectures and note-taking* / T. Lynch. – Cambridge: Cambridge University Press, 2004. – 214 p.

444. Marsh D. *Content and Language Integrated Learning : The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential* / D. Marsh. – OUP, 2002. – 204 p.

445. Mendelsohn D. Learn how to listen using learning strategies // *Studies on Language Acquisition: Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills* / eds. U. J. Esther, A. Mart´inez-Flor. – Berlin, 2006. – P. 75–90.

446. Meredith, K, Steele, J. & Temple, C. *Guidebooks for Reading and Writing for Critical Thinking*. Newark, DE: The International Reading Association. 1997.

447. Obdalova O. Exploring the Possibilities of the Cognitive Approach for Non-linguistic EFL Students Teaching // *Journal Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2014. 154. 64-71.

448. Obdalova O. Cross-Cultural Component in Non-Linguistics Students Teaching / O. Obdalova, E. Gulbinskaya // *Journal Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2015. – 200. 53–61.

449. Oxford R. Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know / R. Oxford. – N. Y.: Newbury: Harper Collins, 1990. – 228 p.

450. Pearson P. D. Explicit Comprehension Instruction: A Review of Research and a New Conceptualization of Learning / P. D. Pearson, J. A. Dole // *Elementary School Journal*. – 1987. – Vol. 88. – P. 151-165.

451. Resnick L. B. Education and Learning to Think / L. B. Resnick. – Washington, DC: National Academy Press, 1987. – 59 p.

452. Rivers W. M. Communicating naturally in a second language / W. M. Rivers. – Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1983. – 243 p.

453. Savignon S. J. Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching / S.J. Savignon. – Philadelphia: The Centre for Curriculum Development, Inc., 1972.

454. Scriven M. Defining Critical Thinking / M. Scriven, R. W. Paul // 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform, Summer 1987. National Council for Excellence in Critical Thinking [Electronic resource]. – The electronic version of the printing publication. – URL: <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766#top> (access date: 07.01.2014).

455. Signaling, notetaking, and field independence–dependence in text comprehension and recall / J. P. Rickards [et. al.] // *Journal of Educational Psychology*. – 1997. – Vol. 89(3). – P. 508-517.

456. Soboleva A. V. Strategies in Interpretation of Culture-Specific Units by Russian EFL Students / A. V. Soboleva, O. A. Obdalova // *Journal Procedia Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 154. – P. 155-162.

457. Sociocultural theory and the teaching of second languages / eds .J. P. Lantolf, M. E. Poehner. – London: Equinox, 2008.

458. The Sage handbook of intercultural competence / D. K. Deardorff. – Thousand Oaks, CA: Sage, 2009. – 560 p.

459. Tobias S. Knowing what you know and what you don't: further research on metacognitive knowledge monitoring: research report 2002-3 / S. Tobias, H. T. Everson. – N. Y., 2002. – 27 p.

460. Traxler J. Current State of Mobile Learning [Electronic resource] // *Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training* / ed. M. Ally. – 2009. –

The electronic version of the printing publication. – URL: <http://www.aupress.ca/index.php/books/120155> (access date: 07.01.2015).

461. Ur P. Teaching Listening Comprehension / P. Ur. – Cambridge: Cambridge University Press, 1992. – 92 p.

462. Van Ek. J. A. The Threshold Level / Ek. J. A. Van. – Strasbourg; Oxford: Pergamon Press: Council of Europe, 1980. – 253 p.

463. Vandergrift L. The comprehension strategies of second language (French) listeners: a descriptive study // Foreign Language Annals. – 1997. – Vol. 30, № 3. – P. 387–409.

464. Willis J. A Framework for Task-Based Learning / J. Willis. – Addison Wesley Longman Limited, 1996. – 160 p.

465. Wodak R. Disorders of Discourse / R. Wodak. – London: Longman, 1996. – 200 p.

466. World conference on higher education: Higher Education in the Twenty-first Century Vision and Action UNESCO [Electronic resource]. Paris, 5-9 October 1998. – Vol. IV. – The electronic version of the printing publication. – URL: <http://web.pdx.edu/~wubbold/EcoImpact08/117313M.pdf> (access date: 07.11.2015).

Приложение 1

Образцы методических разработок занятий на основе тематически-обусловленного дискурса (тема «Экотуризм»)

Занятие 1. Методическая разработка для преподавателя

Module “ECOTOURISM” 3 Units, Test (duration 90x3 + 90 for test) = 4 ac. hrs. **Exp.Gr. T's NOTES**

UNIT 1. DEFINING ECO-TOURISM

Warming up

6. **HOLIDAYS:** (*Individually and in Pairs*) What is the best holiday for you? Rank the vacation types (1-8) below in order of which you like most. Talk to your partner about your rankings.

_____ beach	_____ adventure
_____ shopping	_____ snorkeling, scuba diving
_____ hiking and camping	_____ skiing
_____ cities and culture	_____ other (_____)

7. **TOURISM:** Spend **3 minutes** writing down all of the different words you associate with the word ‘tourism’. Share your words with your partner and talk about them. Together, put the words into different categories. Share your findings with the group. _____

LEAD-IN

8. Comparing and contrasting tourist activities. Creating a working definition of eco-tourism.

- **CARDS.** Pass out the coloured activity *cards* that are well mixed, one to each student. Students are advised that this is an activity related to the **environment** (Commentary: *The term environment refers to one's surroundings. The air, water, minerals, organisms, and all other external factors surrounding and affecting a given organism at any time*).
- Each of the students should assume *the role of a tourist on vacation*, and receives a coloured card with *an activity* on it. There will be 2-3-4 students in each group (all in all **5 small** groups) with 2-3 cards on hands. Students should find their group and start working.
- Each group sit for approximately **7 minutes** and create a *written list of 3-4 things* that their activities *have in common*. Each small group will present these similarities to the whole group.

Example: These are all water sports, they are all outdoor activities, they appeal only to young people, they deal with spending ... in ..., they are summer/extreme activities, they are (wild) animals-related, they are activities centered around farm animals, etc.

- Ask each group to stand, one group at a time. Each individual group member will hold his/her activity card to be clearly visible to all. One group member will read the list of similarities out loud to the class.
- Pose this question to the whole group: “**Which of these activities is the most environmentally friendly/sound and/or has the most positive impact on the community?**”
- Look through the given grammar pattern and retrace the rule.

❖ **Grammar Focus:** a) the most / the least environmentally friendly/sound activities
b) to have the most / the least positive impact on the community

- Write 4 sentences to compare the activities, based on the example: a) *Going white-water rafting is the most environmentally sound activity, while having a barbecue is the least environmentally sound*

activity. b) Going white-water rafting has the most positive impact on the community, while having a barbecue has the least positive impact on the community.

- Make up a list of useful phrases in your vocabulary from the *Additional Information* on the cards.
 - Choose 2 students in turns **to come forward** in front of the class in pairs with the *cards*. Ask the students to come to the **left** side of the board *if* the activity on your card has the most positive impact on the nature in your opinion or to the **right** side of the board *if* you consider it to have the least positive impact.
9. **DEFINITION.** Ask all students to take their seats and work on creating a working **definition** of the notion “**eco-tourism**”. Write on the board the question: *What is ecotourism?* When the students are ready with their working definition ask them to read from their papers and write it next to the question on the board.

CARDS Instructions

Each activity will be written on a separate sheet of paper (large enough for a student to read from distance). Each group of activity should be assigned *a different colour*. Students find their group by a similar colour.

Note. On one side only the names of activities are written. On the other side additional information is given (if necessary).

Activity Groups for CARDS

I. Water Activities: white-water rafting, kayaking and canoeing, catamaran cruise, water skiing, ice-skating, snorkeling and scuba diving, parasailing, kitesurfing, windsurfing (sailboarding) - **10**

Additional Information to CARD I

Going white-water rafting, kayaking and canoeing, catamaran cruise

Water skiing is a sport where an individual (or more than one individual) is pulled behind a motor boat or a cable ski installation on a body of water wearing one or more skis. The surface area of the ski (or skis) keeps the person skimming on the surface of the water allowing the skier to stand upright while holding the tow rope.

Ice-skating at an indoor rink

Arrange for a snorkeling (Snorkeling is an easy, affordable, and fun way to discover the wonders of the coral reef, mangrove islands, and abundant marine life –подводное плавание с дыхательной трубкой), scuba diving (подводное плавание с аквалангом) excursion.

Parasailing also known as parascending, is an activity where a person is towed behind a boat while attached to a specially designed parachute, known as a parasail. The boat then drives off, carrying the parascender into the air. If the boat is powerful enough, two or three people can parasail behind it at the same time.

Kitesurfing or kiteboarding is a surface water sport that uses wind power to pull a rider through the water on a small surfboard or a kiteboard. Generally *kiteboarding* refers to a style of riding known as freestyle or wake-style, whereas *kitesurfing* is more "wave-riding" oriented. Kitesurfers use power kites hooked into harnesses to glide through water and air. Today the sport is much safer due to innovations in kite design, safety release systems, and instruction. Today you will find many riding styles have evolved to suit different types of riders and conditions.

Windsurfing, or sailboarding, is a surface water sport using a windsurf board usually two to five meters long and powered by the wind pushing on a sail. A windsurfer is steered by the leaning and rotating of the mast. The sport combines aspects of both sailing and surfing, along with certain athletic aspects shared with other board sports like skateboarding, snowboarding, waterskiing. With coaching and favorable conditions, the basic skills of sailing, steering, and turning can be learned within a few hours.

II. Spending Our Money: shopping, eating out, buying, visiting museums (local markets), health, sightseeing, entertainment, amusement

Additional Information to CARD II

To spend your money on

Shopping for clothes and accessories, visiting a shopping mall / a shopping&leisure/recreation center, be out shopping, open-air shopping, to do one's / last-minute shopping, to go shopping, to shop around first, to window-shopping, a shopping list

Eating out= eating at a café, restaurant

Buying local products, herbal teas, delicacies from the forests, souvenirs, gifts

Visiting local artisans market to buy local artisan crafts, artisan craftwork - objects that represent the traditions and culture of the area

Massages and spa treatment, health-oriented programs, including yoga teacher training, prayers and chants, massage and bodywork

Sightseeing attractions, platform, bus, ferry / general sightseeing tour, to go sightseeing

III. Fun in the Sun: suntanning, swimming, riding, playing miniature golf, building a sandcastle, collecting seashells at the beach, walking barefoot, listening to an outdoor concert

Additional Information to CARD III

To have fun in the sun

Suntanning at a hotel beach

To swim in the sea - swimming

To ride a roller coaster (аттракцион с трамплинами и горками)

To build a sandcastle at the beach

To walk barefoot on the grass, sand, pebbles

To bring a blanket and lie on the grass at an outdoor concert

IV. Activities Centered Around Animals: visiting the Zoo, aquarium, zooquarium, dolphinarium, bird-watching, a whale/dolphin watch, a snake museum, horse riding, the Carnival of Dogs

Additional Information to CARD IV

To go/ going bird-watching

To go/ going on a whale/dolphin watch

To attend/ attending a snake-milking demonstration at a snake museum

To pay/ paying a visit to the World of Reptiles

To go on/ going on a tour on horseback, guided rides

To attend a dog-related event

V. Nature-oriented Activities: a lecture on deforestation, farm / farmers' market / banana plantation visit, an agroforestry project, Wildlife Sanctuary, the museum of Natural History, having a barbecue, fishing, camping

Additional Information to CARD V

To attend / attending a lecture on deforestation

To buy fresh produce at the farmers' market

To visit /visiting an agroforestry project, Wildlife Sanctuary

To explore/exploring the museum of Natural History

To go / going deep sea/freshwater fishing, camping

To stop (for a fortnight) at a camping site

READING

10. Pre-Reading Activities.

Before you read on, try the **vocabulary activities**, which practice words and phrases that are important for you to understand the text.

❖ **Vocabulary Building. Guess the meanings of the specified words and groups of words.**

a) **Words for types of tourist activity experiences:** visiting a village, bird-watching, hiking in the mountains, participating in a traditional village celebration, taking a canoe trip down a river, expeditions, stay with local families, used in the text.

b) **Words for people involved in ecotourism:** environmentalists, developers, proponents.

- c) **Words denoting different types of habitat:** forests, rivers, lakes, oceans, fresh water reserve, wild prairies, massive ice fields and glaciers, mountains, deserts, plains.
- d) **Verbs connecting with these nouns:** (possess) resources, (enjoy/appreciate) nature, (have) impact.
- e) Study the table of some **basic ecotourism vocabulary**. Match the phrases with the relevant column and fill in the gaps. Share your findings with a partner. Pick up the words that you are not sure about and look them up in a dictionary.

Ecotourism attraction	Ecotourism opportunity	Ecotourism threats	Ecotourism positive impact
endangered ecosystems	to support the biological and cultural resources and diversity	degradation	conservation
small-scale outfits	to create unique visitor experiences that add value	distortion	preservation
undisturbed natural areas, natural settings, the natural world	reveal unique aspects of the region	instability	development
the remote wilderness unique and mysterious wilderness area	Eco-volunteering, offer new programs for national and international travelers and scientists	to consume resources in a single human lifespan	growth
rural environments	to catalogue the resources	to waste resources	protection
local culture, flora and fauna	learn about life cycles, habits and habitats of different animals	climate change	protecting the animals from poaching
marine habitat	revenues	greenhouse gas emissions from combustion	benefit to local community
the host country or region	salvation	indigenous peoples, cultures	promotion
natural habitats	to tackle dauntingly complicated questions to provide rapid answers to urgent questions	endangered species	an opportunity to learn something
pristine marine and terrestrial ecosystems	offer solutions for ensuring health over the long-term for the people and precious wildlife	continued exploitation of natural environment by mass tourism	respect for local culture, facilitation of cross-cultural exchange
life of the nomadic indigenous peoples	to impose limits on, reduce risk for	to pursue environmentally-damaging patterns of resource use	unique contributions to the ecology of this region and the world

11. **Reading.** Now look through the review article “*Eco-Tourism: the Promise and Perils of Environmentally-oriented Travel*” by Heather E. Lindsay (Released February 2003).

- Find a definition of ecotourism.

Ecotourism, defined as responsible tourism focused on the natural world, has emerged as a concept that unites the interests of environmentalists and developers. Proponents of ecotourism see it as potential salvation of some of the world's most endangered ecosystems, and an opportunity for communities that possess biological *resources* to develop sustainable economic strategies, instead of pursuing environmentally-damaging patterns of

resource use. However, finding a compromise between preservation and development is often challenging, and ecotourism can generate additional environmental problems for the very regions it is intended to protect.

Ecotourism is intended to be sustainable, focused on the natural world, and beneficial to local communities. The IUCN (World Conservation Union) defines it as environmentally responsible travel and visitation to relatively undisturbed natural areas, in order to enjoy and appreciate *nature* that promotes conservation, has low negative visitor impact, and provides for beneficially active socio-economic involvement of local populations.

Practically speaking, ecotourism includes activities in which visitors enjoy hands-on experiences, such as bird-watching in the Brazilian rainforest, hiking in the mountains of Nepal, participating in a traditional village celebration, or taking a canoe trip down a river. Local guides usually accompany small groups of tourists on expeditions, teaching them about the local flora, fauna, and culture of the region. Ecotourism is characterized by small-scale outfits in remote locations where commercialization and mass-tourism outfits have not yet penetrated. Tourists typically stay with local families, or at small, environmentally-friendly hotels called ecolodges. These opportunities for personal contact with members of the host community facilitate cross-cultural exchange and add greatly to the value of ecotourism experiences for some people. Ecotourism is rooted in a conservation ethic and has a mission to support the biological and cultural resources of the community. Revenues from safari expeditions, for instance, may go to protecting the animals from poaching, while the entry fees from visiting a village may go to supporting education and health care for the local children. Prime locations where ecotourism has become popular include Latin America, Southeast Asia, and Australia.

Participants in the Sustainable Ecotourism in North America Online Conference in May 2000, organized by ecotourism consultant Ron Mader, developed a number of standards that characterize ecotourism:

1. tourism activity in relatively undisturbed natural settings
2. minimal negative impacts on the environment
3. conservation of natural and cultural heritage
4. active involvement with and benefit to local community
5. tourism-generated profits contribute to sustainable development
6. educational experience for visitors that incorporates both natural and cultural heritage.

- Underline all words in the text related to the definition of ecotourism.
- Compare the given definition with your own.

❖ Reading comprehension

1. Does ecotourism have a task to protect biological resources which are on the brink of extinction (dying-out)?
2. What types of activities are involved in ecotourism?
3. What is “ecolodges”?
4. Who developed the standards characterizing ecotourism? What are they?
5. Why do small-scale outfits become attractive for ecotourism?
- 6.

12. Follow Up

- List positive facts of ecotourism from the text _____
- The article highlights some opportunities for tourists to enjoy hands-on experiences in remote locations of the world. What are these regions? _____
- Discuss your findings with a partner.
-

13. “7 Golden Rules of Ecotourism”. Arrange students to work in pairs.

- ❖ Read the 7 golden rules of ecotourism.

1	2	3	4	5	6	7
Think of your holiday as an opportunity to learn something.	Have respect for local culture.	Don't waste resources.	Leave nothing behind but footprints – take nothing away but photos.	Use non-polluting forms of transport.	Keep a sense of humour when things go wrong.	Choose your holiday carefully.

❖ Read 7 things that a bad tourist, called Dirty Dan, told his friend when he returned from holidays.

A	B	C	D	E	F	G
“When we discovered that our hotel room hadn't been booked, I punched the manager”	“We found some lovely old stones at the ruins and brought them home with us”	“The travel agent said the resort was powered by solar energy, but in the end it wasn't true”	“We hired a motor bike and went riding through the forests and on the beaches”	“It was so hot that we each had at least 6 showers a day”	“The stupid natives got upset when we sunbathed topless”	“They tried to teach us some words in their silly language, but we weren't interested”

- Match the rules with what Dan said. Share the answers with the group. Read aloud the rule and how Dan violated it. **Key: 1 – G; 2 – F; 3 – E; 3 – B; 5 – D; 6 – A; 7 – C.**
- Check answers by asking students to read aloud what Dirty Dan said and then elicit the rules from groups of students.
 - ❖ **Extension.** 1. Ask students in their groups to think of an example for each of the golden rules to illustrate what one should do to comply with the rule (i.e. Rule 1 – “learn to cook a new dish” ... etc.). 2. Feedback as a whole class.

14. Reflection on the UNIT. Elicit from the students by asking:

Are you satisfied with what you have learned? Yes / Very much / No / To some extent

Did you enjoy your learning? Yes / Very much / No / To some extent

What was difficult for you? _____

What activities did you like? _____

What have you learned? _____

Do you understand the main text? Yes, in detail / Yes, but not all / Need to work more / No

Can you speak and write in English using your knowledge of the topic? Yes / A little / Not yet

What have you improved? Vocabulary / Grammar / Reading / Speaking / Discussion skills / Writing

➤ **Home Assignment**

1. Vocabulary Focus. WORD SEARCH

a) Circle any words you do not understand. Use dictionaries to find their meanings.

b) While working with the dictionary look for the words accompanying the following words in the pre- and post-position: **resources, environment, tourism, experiences, activities.**

c) Find nouns in the text that go with the adjectives below:

- 1 **responsible** (tourism, travel); 2 **natural** (world, heritage); 3 **potential** (salvation); 4 **biological** (resources); 5 **sustainable** (strategies, development); 6 **local** (populations, guides, flora, fauna, culture, families, community); 7 **educational** (experience).

d) What is a Collocation?

<http://usefulenglish.ru/vocabulary/collocations> - **for information**

<http://prowritingaid.com/Free-Online-Collocations-Dictionary.aspx> - **for collocation search**

A *collocation* is made up of two or more words that are commonly used together in English. A familiar grouping of words, especially words that habitually appear together and thereby convey meaning by association. There are different kinds of collocations in English. *Strong collocations* are word pairings that are expected to come together. Good collocation examples of this type of word pairing are combinations with 'make' and 'do'. You make a cup of tea, but do your homework. Collocations can be **adjective + adverb, noun + noun, verb + noun** and so on. **Verb Collocations:** to feel free, to come prepared, to save time, to make progress. **Adjective collocations:** *Great* usually describes nouns which express feelings or qualities: *great admiration, in great detail*.

- **Look up in your dictionaries** / computer to find collocates, other meanings, information, synonyms ... for the words 'nature' and 'community'.
- **Find the equivalents for:** система, находящаяся в опасности; применять вредные для природы способы использования ресурсов; включать виды деятельности, в отдаленных местах; возможности, усиливать культурный обмен; доходы от экспедиций; спасать животных от браконьерства; образование и здравоохранение местных детей; нетронутые уголки природы; сбережение природного богатства и культурного наследия; способствовать устойчивому развитию.
- Remind students to **make up lists of new words** from the Unit in their vocabularies.
- **Check** how well they know the topical vocabulary in the next class.

2. Grammar Focus

a) Write down 3 examples of the least and 3 examples of the most environmentally friendly/ sound activities modern tourists prefer _____

b) Complete the missing parts of the sentences. Translate the sentences into Russian.

Note! To practice more the use of the Superlative and Comparative adjectives you can go to this site: <https://learnenglish.britishcouncil.org/en/english-grammar/adjectives/comparative-and-superlative-adjectives>

c) **Complete the missing parts of the sentences. Translate the sentences into Russian.**

1. Ecotourism is __ (a, the) form of tourism involving visiting fragile, pristine, and relatively undisturbed natural areas, intended as a low-impact and often small scale alternative to standard commercial (mass) tourism. _____
2. Its purpose may be to educate the traveler, to provide funds __ (on, for) ecological conservation, to directly benefit the economic development and political empowerment of local communities, or to foster respect for different cultures and for human rights. _____

3. Writing and Talking Points.

❖ **ARTICLE QUESTIONS:** Look back at the article and write down some questions you would like to ask the class about the text.

❖ Make a list of 5 most important rules for ecotourists in your opinion.

For example:

1. Keep the places you visit clean. Collect litter that other tourists left behind.
2. Travel on foot, by bicycle or by boat so that there is no air pollution.

❖ Prepare for a talk in class on the basics of the reading, the list of your Golden rules, using topic-related vocabulary and appropriate speech markers: *It is helpful to know some basics of Practically speaking. First of all. Additionally. Furthermore. Similarly. On the one hand, ... on the other hand. For these reasons.*

EXTENSION BY ON YOUR OWN ACTIVITIES

Read more

Ecotourism in America: <http://www.ecotourisminamerica.com/tools/definitions/>

Ecotourism in Ireland:

http://www.failteireland.ie/FailteIreland/media/WebsiteStructure/Documents/2_Develop_Your_Business/1_Star_tGrow_Your_Business/Ecotourism_Handbook-2.pdf

Vocabulary Extension: Choose several of the words from additional texts. Use a dictionary or Google's search field (or another search engine) to build up more associations / collocations of each word.

Search the Internet: find out more about ecotourism in pristine areas. Share what you discover with your partner(s) in the next lesson.

Practice listening: <http://learnenglish.britishcouncil.org/en/magazine/>;

http://thinkenglish.ca/index.php?option=com_content&view=article&id=196:listening-ecotourism-in-bolivia&catid=49:listening&Itemid=147

Write a magazine article about ecotourism in Siberia or in some other part of Russia.

Занятие 2. Методическая разработка для студентов ЭГ

Unit 2. Student Activity Worksheet. Experimental Group

Student Name _____, group number _____, date _____

Pre-Text Activities.

Before you read and listen to a text, do the **vocabulary activities**, which practice words and phrases that are important for you to understand the text.

- Vocabulary Building.** Group the words. Name each category to cover the group of words. Match the words with the categories.

1 Category	2 Category	3 Category

oceans, riding, mountains, hiking, preservation, sightseeing, deserts, suntanning, plains, protection, glaciers, conservation, recycling, sailing

- Study the table of some **basic ecotourism vocabulary**. Match the given below phrases with the relevant column and fill in the gaps. Share your findings with a partner. Pick up the words that you are not sure about and look them up in a dictionary.

Ecotourism attraction	Ecotourism opportunity	Ecotourism threats	Ecotourism positive impact
1	7 to support the biological and cultural resources and diversity	13 degradation	19 conservation
2 small-scale outfits	8 to create unique visitor experiences that add value	14 distortion	20
3 undisturbed natural areas, natural settings, the natural world	9 reveal unique aspects of the region	15	21 development
4 the remote wilderness unique and mysterious wilderness area	10	16 to consume resources in a single human lifespan	22 growth
5 rural environments	11 to catalogue the resources	17	23 protection
6	12	18 climate change	24

preservation / endangered ecosystems / offer new programs for national and international travelers and scientists / protecting the animals from poaching / eco-volunteering, to waste resources / learn about life cycles, habits and habitats of different animals / instability / local culture, flora and fauna

3. Checking the Home Assignment on Vocabulary (Vocabulary Focus A-G). Collocations with the words: resources, environment, tourism, experiences, activities.

❖ **Reading.** Now look through the review article “*Eco-Tourism: the Promise and Perils of Environmentally-oriented Travel*” by Heather E. Lindsay again. **Read from the text to support your idea.**

• **Find the answers to the questions:**

7. Does ecotourism have a task to protect biological resources which are on the brink of extinction (dying-out)?
8. What types of activities are involved in ecotourism?
9. What is “ecolodges”?
10. Who developed the standards characterizing ecotourism? What are they?
11. Why do small-scale outfits become attractive for ecotourism?

TEXT 1

Ecotourism, defined as responsible tourism focused on the natural world, has emerged as a concept that unites the interests of environmentalists and developers. *Proponents* of ecotourism see it as potential *salvation* of some of the world's most *endangered ecosystems*, and an opportunity for communities that *possess biological resources* to develop sustainable economic strategies, instead of pursuing environmentally-damaging patterns of resource use. However, finding a compromise between preservation and development is often challenging, and ecotourism can generate additional environmental problems for the very regions it is intended to protect.

Ecotourism is intended to be sustainable, focused on the natural world, and beneficial to local communities. The IUCN (World Conservation Union) defines it as environmentally responsible travel and visitation to relatively undisturbed natural areas, in order to enjoy and appreciate nature that promotes conservation, has low negative visitor impact, and provides for beneficially active socio-economic involvement of local populations.

Practically speaking, ecotourism includes activities in which visitors enjoy *hands-on experiences*, such as bird-watching in the Brazilian rainforest, hiking in the mountains of Nepal, participating in a traditional village celebration, or taking a canoe trip down a river. Local guides usually accompany small groups of tourists on expeditions, teaching them about the local flora, fauna, and culture of the region. Ecotourism is characterized by *small-scale outfits* in remote locations where commercialization and mass-tourism outfits have not yet penetrated. Tourists typically stay with local families, or at small, environmentally-friendly hotels called ecolodges. These opportunities for personal contact with members of the host community *facilitate cross-cultural exchange* and add greatly to the value of ecotourism experiences for some people.

Ecotourism is rooted in a conservation ethic and has a mission to support the biological and cultural resources of the community. *Revenues* from safari expeditions, for instance, may go to *protecting the animals from poaching*, while the entry fees from visiting a village may go to supporting education and health care for the local children. Prime locations where ecotourism has become popular include Latin America, Southeast Asia, and Australia.

Participants in the Sustainable Ecotourism in North America Online Conference in May 2000, organized by ecotourism consultant Ron Mader, developed a number of standards that characterize ecotourism:

1. tourism activity in relatively undisturbed natural settings
2. minimal negative impacts on the environment
3. conservation of natural and cultural heritage
4. active involvement with and benefit to local community
5. tourism-generated profits contribute to sustainable development
6. educational experience for visitors that incorporates both natural and cultural heritage.

Follow Up

- List positive facts of ecotourism from the text_____

- The article highlights some opportunities for tourists to enjoy hands-on experiences in remote locations of the world. What are these regions? _____
- Discuss your findings with a partner.

TEXT 2

- In the box there are **8** words from the article. Below are definitions of these words. Match the words to their definition. Fill in the gaps in the sentences.

benefit	sustainable	souvenirs	scene
footprints	warden	wildlife	water sprinklers

1. is used to refer to a way of using natural products so that no damage is caused to the environment.
2. means animals and plants that grow independently of people, usually in natural conditions.
3. To means to receive or give a helpful or good effect.
4. A is a person whose job is to take care of a wildlife park and make certain that members of the public obey particular rules.
5. are the marks made by a person's or animal's feet.
6. are things you buy, give or receive to help you remember a visit or an event.
7. are devices used to direct water in order to water plants, grass, etc.
8. is a view that you can see in a picture or from the place where you are.
 - To **sell** and to **buy** are the verbs that mean the opposite. To sell (past tense and past participle **sold**) means to exchange something for money. To buy (past tense and past participle **bought**) means to get something by paying money for it.
e.g. I need to buy some new clothes. They've already sold over 2 million copies of their records.
 - To **damage** means to harm, to hurt or to have negative effect on something or somebody.
e.g. Environmentalists argue that the scheme would irreparably damage the island's ecology.

❖ LISTENING

- **Listen to Part I.** Listen to this part of the text and answer the questions:
 - 1) What is one's idea of a dream holiday? _____
 - 2) How is an alternative form of holiday called? _____
- **Listen to Part II.** Listen to this part and
 - 1) write down all different names of ecotourism: _____
 - 2) What ecotourism must be? _____
- **Listen to Part III.** Give the title to the part. _____
- **Share your ideas with the group.**

Follow Up

- **"7 Golden Rules of Ecotourism".** Discuss which rules and how Dirty Dan violated. Share the answers with the group.
- Read 5 most important rules for ecotourism from your Home Assignment.
- Think of an example for each of the golden rule to illustrate what you will do to comply with the rule (i.e. Rule 1 – "learn to cook a new dish" ... etc.). Share your idea with the whole class.

Grammar Focus

- Check the Home Assignment (A,B 1,2).
- Write down what Dan and his friends' tourist activities had the most negative impact on the community and nature and in what way. _____

Talking Points

- **Learn Colorful and Useful English Vocabulary!**

Increase your vocabulary and speak more natural English by using the idioms in your speech. These are some of the most common expressions in English. Study the example sentences which show how idioms are used in context when you speak English. Read the idioms and the examples aloud, translate the sentences. **Make up your own sentences with the idioms.**

be sick and tired of means "I hate" (also "can't stand"). **Example:** I'm **sick and tired** of doing nothing but work. Let's go out tonight and have fun.

change one's mind means "decide to do something different from what had been decided earlier". **Example:** I was planning to work late tonight, but I **changed my mind**. I'll do extra work on the weekend instead.

Cut it out! means "stop doing something bad". **Example:** That noise is really annoying. **Cut it out!**

figure something out means "come to understand a problem". **Example:** I don't understand how to do this problem. Take a look at it. Maybe you can **figure it out**.

give someone a hand means "help". **Example:** I want to move this desk to the next room. Can you **give me a hand**?

sleep on it means "think about something before making a decision". **Example:** That sounds like a good deal, but I'd like to **sleep on it** before I give you my final decision.

take it easy means "relax". **Example:** I don't have any special plans for the summer. I think I'll just **take it easy**.

up to the minute means "the most recent information". **Example:** I wish I knew more about what is happening in the capital city. We need more **up to the minute** news.

- Talk in pairs on the basics of the reading and **listening**, the list of your Golden rules, using topic-related vocabulary, **idioms**, and appropriate speech markers: *It is helpful to know some basics. Practically speaking. First of all. Additionally. Furthermore. Similarly. On the one hand, ... on the other hand. For these reasons.*

Reflection on the UNIT.

Are you satisfied with what you have learned? Yes / Very much / No / To some extent

Did you enjoy your learning? Yes / Very much / No / To some extent

What was difficult for you? _____

What activities did you like? _____

What have you learned? _____

Do you understand the main text? Yes, in detail / Yes, but not all / Need to work more / No

Can you speak and write in English using your knowledge of the topic? Yes / A little / Not yet

What have you improved? Vocabulary / Grammar / Reading / Speaking / Discussion skills / Writing

➤ **Home Assignment**

4. **Vocabulary Focus**

a) Circle any words you do not understand. Use dictionaries to find their meanings.

b) While working with the texts and the dictionary look for the words accompanying the following words in the pre- and post-position: **idea, attitude, definition, work, opportunity**.

5. **Read TEXT 3. The Changing Face of Tourism: Ecotourism**

Overpopulation, industrialization, urbanization and environmental pollution have disastrous effects on Nature and wildlife. Nowadays we often hear such words as nature tourism, green tourism, sustainable tourism, bio-tourism, ecologically responsible tourism, educational tourism and cultural tourism. *But sometimes* we don't fully understand their meaning. All these terms have much in common but they are not synonyms with ecotourism which probably involves a little of all of them.

Ecotourism is one of the fastest-growing sectors of the tourism industry. The International Ecotourism Society defines ecotourism as 'responsible travel to natural areas that conserves the environment and improves the well-being of local people.' Ecotourism has a save-the-planet goal. *Unfortunately* there are very few pristine and unpolluted areas left in the world and they must be protected. Ecotourism is a travelling to natural destinations with rare flora and fauna.

Environmental organizations say that ecotourism is 'nature-based, sustainably managed, conservation supporting, and environmentally educated'. It gives the tourist the opportunity to broaden his mind, to discover new ways of life, to meet interesting people, to improve his or her knowledge in history and geography. Ecotourism provides funds for conservation and benefits the economic development of local communities as tourists provide jobs to local people use local transportation, inns and markets and make voluntary contributions. *Besides*, ecotourism helps people understand the environment around them, makes them respect different cultures and be careful with Nature. It is an unforgettable experience which is rewarding at the same time.

Ecotourism is for environment-conscious people who love Nature, understand the negative influence of conventional tourism on the environment and want to minimize it. Ecotourism promotes recycling, energy efficiency, water conservation, safe disposal of waste and garbage and creation of economic opportunities for the local communities.

However ecotourism may have some negative aspects. The increasing number of tourists may damage the local environment. Some tourists don't understand the negative consequences of their visits. Many of them don't know how to behave and don't follow the main rule of ecotourism 'Leave nothing behind you except footprints and take nothing away except photographs'. They pollute drinking water, pick up rare flowers, disturb wild animals, purchase souvenirs made from the skin of endangered animals or leaves of rare plants. Searching for 'untouched places' tourists move off the beaten path and scare away animals.

First and foremost ecotourism is education. *That is why* before visiting some remote area tourists should learn as much as they can about its flora, fauna, local people, history, culture and traditions. It is also useful to learn a few words of the local language. The more information you learn, the more you will get out of your trip. It is very important to be open-minded and respectful.

Don't forget about conservation and careful attitude to the environment in your everyday life. Follow the rule, 'Preserve and improve'. *And remember that* Nature is very fragile and we ought to take great care of it like a loving mother who takes great care of her only child.

1. Read the following sentences and circle TRUE or FALSE based on the text:

1) Ecotourism is not so popular nowadays as it was in the 90s of the 20th century.	- T F
2) Ecotourism has a save-the-planet goal.	- T F
3) Fortunately, there are a lot of pristine and unpolluted areas in the world.	- T F
4) Ecotourism benefits the economic development of local communities.	- T F
5) Ecotourism is for people who are tired of conventional tourism.	- T F
6) The main rule of ecotourism is 'Pick up as many rare plants as you can.'	- T F
7) First and foremost ecotourism is entertainment.	- T F
8) The more information you learn, the more you will get out of your trip.	- T F

2. Complete each sentence (A—H) with one of the endings (1—8):

- A. The International Ecotourism Society defines ecotourism as
 B. Ecotourism is a travelling to
 C. Environmental organizations say that ecotourism is
 D. Ecotourism helps people
 E. Ecotourism is for environment-conscious people who
 F. Ecotourism promotes
 G. Searching for 'untouched places' tourists
 H. Before visiting some remote area tourists should

1. recycling, energy efficiency, water conservation, safe disposal of waste and garbage and creation of economic opportunities for the local communities.
2. understand the environment around them, makes them respect different cultures and be careful with Nature.
3. move off the beaten path and scare away animals.
4. 'nature-based, sustainably managed, conservation supporting, and environmentally educated'.
5. 'responsible travel to natural areas that conserves the environment and improves the well-being of local people.'

6. learn as much as they can about its flora, fauna, local people, history, culture and traditions.
7. love Nature, understand the negative influence of conventional tourism on the environment and want to minimize it.
8. natural destinations with rare flora and fauna.

6. **Give the definitions of the following words**

- overpopulation / • industrialization / • urbanization / • environmental pollution / • flora / • fauna / • recycling / • conservation

7. **Read the quotations below. Choose any quotation and comment on it. Use some idioms in your speech.**

- 'Conservation is a state of harmony between men and land.' (Aldo Leopold)
- 'Plans to protect air and water, wilderness and wildlife are in fact plans to protect man.' (Stewart Udall)
- 'The continued existence of wildlife and wilderness is important to the quality of life of humans.' (Jim Fowler)
- 'Earth and sky, woods and fields, lakes and rivers, the mountain and the sea, are excellent schoolmasters, and teach some of us more than we can ever learn from books.' (John Lubbock)
- 'Forests, lakes, and rivers, clouds and winds, stars and flowers, stupendous glaciers and crystal snowflakes - every form of animate or inanimate existence, leaves Its impress upon the soul of man.' (Orison Swett Marden)

8. **Describe the tour of your dream. Share your ideas of an ideal trip with your group mates. The words and word combinations in brackets can help you.**

(a lovely summer day, to have a picnic in the country, fresh air, green grass, to be ecologically conscious individuals, to love Nature, to be responsible travellers, to discover a pile of litter, to be filled with indignation, to search for some unpolluted place, the consequences of other people's visits, to be angry with, irresponsible behaviour, careless attitude to Nature, to set a bad example, to lose all hope, to discover, at last, to rejoice, to have a splendid time, birds' twittering, the sense of peace and harmony, to have the loveliest day, to gather strength, full of energy, positive emotions, to leave all the rubbish, to be satisfied, to feel closer to Nature, to spend time wonderfully well)

9. **Read the text 'The Changing Face of Tourism: Ecotourism' again and say if your idea of an ideal trip coincides with the concept of ecotourism.**

Помощь:

1. **Прослушать** произношение слова и перевод на howjsay.com . Направление перевода выберите один раз из списка, в дальнейшем оно сохранится. Для многократного повторения подводите стрелку мышки к выделенному слову в колонке слева.
2. Подробный **перевод** в словаре [Мультитран](#).
4. **Перевод** всего текста - ["Переводчик Google"](#).

10. Writing and Talking Points

- ❖ **ARTICLE QUESTIONS:** Look back at the article and write down some questions you would like to ask the class about the text. _____

- ❖ **Make a Formal Argument** – “The most important rule for ecotourists”.

Direction: Answer the question below using a formal argument format. In a formal argument, you must

- 1) State your position.
- 2) Provide point(s) that support your position.
- 3) Support each point with specific reasons/examples.

Question: What is the most important rule for ecotourists?

Rough Draft: _____

Final Draft: _____

- ❖ Prepare for a talk in class on the basics of the reading, the list of your Golden rules, using topic-related vocabulary, **idioms**, and appropriate speech markers: *It is helpful to know some basics. Practically speaking. First of all. Additionally. Furthermore. Similarly. On the one hand, ... on the other hand. For these reasons. Unfortunately. But sometimes. First and foremost. That is why. Don't forget about. And remember that. However. Nowadays.*

EXTENSION BY ON YOUR OWN ACTIVITIES

Read more

Ecotourism in America: <http://www.ecotourisminamerica.com/tools/definitions/>

Ecotourism in Ireland:

http://www.failteireland.ie/FailteIreland/media/WebsiteStructure/Documents/2_Develop_Your_Business/1_StartGrow_Your_Business/Ecotourism_Handbook-2.pdf

Vocabulary Extension: Choose several of the words from additional texts. Use a dictionary or Google's search field (or another search engine) to build up more associations / collocations of each word.

Search the Internet: find out more about ecotourism in pristine areas. Share what you discover with your partner(s) in the next lesson.

Practice listening: http://thinkenglish.ca/index.php?option=com_content&view=article&id=196:listening-ecotourism-in-bolivia&catid=49:listening&Itemid=147

Write a magazine article about ecotourism in Siberia or in some other part of Russia.

Занятие 3. Методическая разработка для студентов ЭГ

UNIT 3. Student Activity Worksheet. Experimental Group.

Student Name _____, group number _____, date _____

Warming Up Activity.

❖ Vocabulary Focus.

- Write down all of the different words you associate with the word **“ecotourism”**

Share your findings with a partner and the group. Check the meanings of the words with your partner.

- Group the words on the Grammar basis.** Name each category to cover the group of words. Match the words with the categories.

1 category	2 category	3 category	4 category

improve, open-minded, pollution, promote, environment-conscious, contribution, disastrous, sustainable, responsible, fastest-growing, unforgettable, nature-based, conventional, overpopulation, disturb, organization, discover

- Collocations** (from Home assignment): the words accompanying the following words in the pre- and post-position: **idea, attitude, definition, work, opportunity**. Make up sentences with the phrases.

Idea – be a good idea / have a good/clear idea (of, about) – That's a bad idea. Not a bad idea. Have an idea how ..; Get an idea for smth; Have/get the idea of doing smth; Be one's idea of heaven/paradise.

Attitude – about/ of/ to/towards; positive/ friendly/ favourable/ right/critical/public/changing/bad; to take/ change/exist/prevail

Definition – a clear/precise of; to give/change/know; by definition

Work (uncountable) – hard; piece of work; to start work; get/set/go to work (on smth); at work; get part-time work; But 'the works of great masters'.

Opportunity – to give smb an opportunity to do smth; to take/offer/provide the opportunity to do smth; at every opportunity; ideal/excellent/exciting/great/ a missed/lost opportunity; At the earliet /first opportunity

- Think of the words with the opposite meanings to following:** *conventional, close (to the center), improve, ignore, clean, many, affected*

- IDIOMS.** Read the idioms and the examples aloud, translate the sentences. Make up your own sentences with the idioms.

be sick and tired of means "I hate" (also "can't stand"). **Example:** I'm **sick and tired of doing** nothing but work. Let's go out tonight and have fun.

change one's mind means "decide to do something different from what had been decided earlier". **Example:** I was planning to work late tonight, but I **changed my mind**. I'll do extra work on the weekend instead.

Cut it out! means "stop doing something bad". **Example:** That noise is really annoying. **Cut it out!**

figure something out means "come to understand a problem". **Example:** I don't understand how to do this problem. Take a look at it. Maybe you can **figure it out**.

give someone a hand means "help". **Example:** I want to move this desk to the next room. Can you **give me a hand**?

sleep on it means "think about something before making a decision". **Example:** That sounds like a good deal, but I'd like to **sleep on it** before I give you my final decision.

take it easy means "relax". **Example:** I don't have any special plans for the summer. I think I'll just **take it easy**.

up to the minute means "the most recent information". **Example:** I wish I knew more about what is happening in the capital city. We need more **up to the minute** news.

5. Find the following phrases in Text 3 and translate them:

to have ... effect on smth; to have much in common; at the same time; to minimize smth; disposal of waste and garbage; to follow the rule of; the skin of endangered animals; to move off the beaten paths; to scare away animals; to be open-minded and respectful.

6. Fill in the table with the proper phrases and words from Text 3.

Ecotourism Positive impact	Ecotourism Negative consequences

Checking Home Assignment on Text 3.

❖ **Reading.** Now look again through the text "The Changing Face of Tourism: Ecotourism".

❖ **Read from the text to support your idea.**

1. Read the following sentences and circle TRUE or FALSE based on the text:

- 1) Ecotourism is not so popular nowadays as it was in the 90s of the 20th century. - T F
- 2) Ecotourism has a save-the-planet goal. - T F
- 3) Fortunately, there are a lot of pristine and unpolluted areas in the world. - T F
- 4) Ecotourism benefits the economic development of local communities. - T F
- 5) Ecotourism is for people who are tired of conventional tourism. - T F
- 6) The main rule of ecotourism is 'Pick up as many rare plants as you can.' - T F
- 7) First and foremost ecotourism is entertainment. - T F
- 8) The more information you learn, the more you will get out of your trip. - T F

2. Complete each sentence (A—H) with one of the endings (1—8):

- A. The International Ecotourism Society defines ecotourism as
- B. Ecotourism is a travelling to
- C. Environmental organizations say that ecotourism is
- D. Ecotourism helps people
- E. Ecotourism is for environment-conscious people who
- F. Ecotourism promotes
- G. Searching for 'untouched places' tourists
- H. Before visiting some remote area tourists should

1. recycling, energy efficiency, water conservation, safe disposal of waste and garbage and creation of economic opportunities for the local communities.
2. understand the environment around them, makes them respect different cultures and be careful with Nature.
3. move off the beaten path and scare away animals.
4. 'nature-based, sustainably managed, conservation supporting, and environmentally educated'.
5. 'responsible travel to natural areas that conserves the environment and improves the well-being of local people.'
6. learn as much as they can about its flora, fauna, local people, history, culture and traditions.
7. love Nature, understand the negative influence of conventional tourism on the environment and want to minimize it.
8. natural destinations with rare flora and fauna.

TEXT 3. The Changing Face of Tourism: Ecotourism

Overpopulation, industrialization, urbanization and environmental pollution have disastrous effects on Nature and wildlife. *Nowadays* we often hear such words as nature tourism, green tourism, sustainable tourism, bio-tourism, ecologically responsible tourism, educational tourism and cultural tourism. *But sometimes* we don't fully understand their meaning. All these terms have much in common but they are not synonyms with ecotourism which probably involves a little of all of them.

Ecotourism is one of the fastest-growing sectors of the tourism industry. The International Ecotourism Society defines ecotourism as 'responsible travel to natural areas that conserves the environment and improves the well-being of local people.' Ecotourism has a save-the-planet goal. *Unfortunately* there are very few pristine and unpolluted areas left in the world and they must be protected. Ecotourism is a travelling to natural destinations with rare flora and fauna.

Environmental organizations say that ecotourism is 'nature-based, sustainably managed, conservation supporting, and environmentally educated'. It gives the tourist the opportunity to broaden his mind, to discover new ways of life, to meet interesting people, to improve his or her knowledge in history and geography. Ecotourism provides funds for conservation and benefits the economic development of local communities as tourists provide jobs to local people use local transportation, inns and markets and make voluntary contributions. *Besides*, ecotourism helps people understand the environment around them, makes them respect different cultures and be careful with Nature. It is an unforgettable experience which is rewarding at the same time.

Ecotourism is for environment-conscious people who love Nature, understand the negative influence of conventional tourism on the environment and want to minimize it. Ecotourism promotes recycling, energy efficiency, water conservation, safe disposal of waste and garbage and creation of economic opportunities for the local communities.

However ecotourism may have some negative aspects. The increasing number of tourists may damage the local environment. Some tourists don't understand the negative consequences of their visits. Many of them don't know how to behave and don't follow the main rule of ecotourism 'Leave nothing behind you except footprints and take nothing away except photographs'. They pollute drinking water, pick up rare flowers, disturb wild animals, purchase souvenirs made from the skin of endangered animals or leaves of rare plants. Searching for 'untouched places' tourists move off the beaten path and scare away animals.

First and foremost ecotourism is education. *That is why* before visiting some remote area tourists should learn as much as they can about its flora, fauna, local people, history, culture and traditions. It is also useful to learn a few words of the local language. The more information you learn, the more you will get out of your trip. It is very important to be open-minded and respectful.

Don't forget about conservation and careful attitude to the environment in your everyday life. Follow the rule, 'Preserve and improve'. *And remember that* Nature is very fragile and we ought to take great care of it like a loving mother who takes great care of her only child.

3. Give the definitions of the following words

- overpopulation / • industrialization / • urbanization / • environmental pollution / • flora / • fauna /
- recycling / • conservation

❖ Grammar Focus

- Find in the text the sentence: *The more information you learn, the more you will get out of your trip.* Find the construction. Translate the sentence.
- Make up a sentence of your own, using the construction: *the more ... the more ...* _____
- Write down what Dan and his friends' tourist activities had *the most negative impact on* the community and nature and in what way (*See Home Assignment to Unit 1-2*). _____
- Checking of Home Assignment to Unit 2: Make a Formal Argument** – “The most important rule for ecotourists”.

Direction: Answer the question below using a formal argument format. In a formal argument, you must

- State your position.
- Provide point(s) that support your position.
- Support each point with specific reasons/examples.

Question: What is the most important rule for ecotourists?

Rough Draft: _____

Final Draft: _____

❖ **SPEAKING (checking home assignment to Unit 2). In pairs.**

4. **Read the quotations below. Choose any quotation and comment on it. Use the topic-related vocabulary in your speech.**

- 'Conservation is a state of harmony between men and land.' (Aldo Leopold)
- 'Plans to protect air and water, wilderness and wildlife are in fact plans to protect man.' (Stewart Udall)
- 'The continued existence of wildlife and wilderness is important to the quality of life of humans.' (Jim Fowler)
- 'Earth and sky, woods and fields, lakes and rivers, the mountain and the sea, are excellent schoolmasters, and teach some of us more than we can ever learn from books.' (John Lubbock)
- 'Forests, lakes, and rivers, clouds and winds, stars and flowers, stupendous glaciers and crystal snowflakes - every form of animate or inanimate existence, leaves Its impress upon the soul of man.' (Orison Swett Marden)

5. **Describe the tour of your dream. Share your ideas of an ideal trip with your group mates. The words and word combinations in brackets can help you:**

a lovely summer day, to have a picnic in the country, fresh air, green grass, to be ecologically conscious individuals, to love Nature, to be responsible travellers, to discover a pile of litter, to be filled with indignation, to search for some unpolluted place, the consequences of other people's visits, to be angry with, irresponsible behaviour, careless attitude to Nature, to set a bad example, to lose all hope, to discover, at last, to rejoice, to have a splendid time, birds' twittering, the sense of peace and harmony, to have the loveliest day, to gather strength, full of energy, positive emotions, to leave all the rubbish, to be satisfied, to feel closer to Nature, to spend time wonderfully well.

 Major activity: The Effects of Tourism. Voting with Your Feet

- Work in pairs or small groups. Assess the problems which may be caused by tourism. Rate the seriousness of each problem from 3 (serious) to 0 (not serious). Use the ideas of the reading and listening, the list of the Golden rules. Suggest solutions.

Problem	Rating				Solution
	3	2	1	0	
•					
•					
•					

- Discuss in pairs what you have got in your table, using topic-related vocabulary, **idioms**, and appropriate speech markers: *First and foremost. First of all. It is helpful to know some basics. Practically speaking. However. Additionally. Furthermore. Similarly. Besides. On the one hand, ...*

Search the Internet: find out more about ecotourism in pristine areas. Share what you discover with your partner(s) in the next lesson.

Practice listening: http://thinkenglish.ca/index.php?option=com_content&view=article&id=196:listening-ecotourism-in-bolivia&catid=49:listening&Itemid=147

Write a magazine article about ecotourism in Siberia or in some other part of Russia.

Занятие 4. Методическая разработка итогового занятия для студентов

UNIT 4. Final Review on “ECOTOURISM”. Student Activity Worksheet. All Groups.

Student Name _____, group number _____, date _____

Performance Test.

❖ Vocabulary Focus

3. What words illustrate the concept of “*tourism*”. Write as many words as you can.

4. Put the correct words from the table below in the above article.

A solution may be at hand for (1) __ who are finding it harder to get off the beaten track. For those who really want to get away from it all, a new holiday (2) __ has sprung up – Antarctica. Tourism on Antarctica has been increasing dramatically in the past twenty years, from a few thousand people in 1985 to more than 40,000 in 2007. The growing numbers are having a (3) __ effect on the pristine environment of the South Pole.

To combat this, researchers from Holland’s Maastricht University have come up with a (4) __ solution: limit the number of tourists allowed to visit. Many environmental protection agencies agree that there is a need to protect the frozen wilderness from the (5) __ created by modern tourism. Antarctica is the last unspoiled place on Earth. It has a very delicate ecosystem that could be easily upset by hordes of tourists landing in airplanes and using skimobiles.

A difficulty exists because Antarctica is not a (6) __ and therefore has no government to pass laws or guidelines to control the number of visitors. The Maastricht University team’s proposal to auction off a fixed number of tourist places seems a (7) __ solution. It would limit the number of visitors and therefore contain the amount of environmental damage, and the money would be used to protect Antarctica’s future.

1 (a) holidaymakers	(b) residents	(c) community	(d) population
2 (a) environment	(b) transport	(c) destination	(d) celebration
3 (a) positive	(b) negative	(c) responsible	(d) friendly
4 (a) traditional	(b) remote	(c) popular	(d) possible
5 (a) benefit	(b) damage	(c) profit	(d) contribution
6 (a) city	(b) urban	(c) country	(d) village
7 (a) workable	(b) working	(c) worker	(d) work

5. Match the verbs to make phrases.

1 change	a to work
2 have	b the right attitude
3 take	c one’s mind
4 get	d a precise definition
5 give	e a clear idea

6. Group the given words and phrases under each of the category. Name the categories.

Category 1	Category 2	Category 3	Category 4

___ to learn as much as you can / ___ undisturbed natural settings / ___ water pollution / ___ to learn as much as you / ___ endangered ecosystems / ___ protection / ___ to support biological resources / ___ pristine areas / ___ to waste resources / ___ small-scale outfits / ___ to create unique visitor experiences / ___ animal poaching / ___ remote locations / ___ careful attitude to the environment / ___ to pick up rare flowers / ___ to enjoy hands-on experiences

7. Fill in the proper words into the sentences.

- 1) There are many proponents of ecotourism, who see it as an (1)_____ form of visiting places.
- 2) The ecotourist visits relatively (2)_____ areas in the spirit of appreciation and participation.
- 3) The goals of ecotourism are awareness and respect for (3)_____ and the (4)_____, and the preservation and betterment of local populations worldwide.

8. Choose the correct words.

- 1) Ecotourism is certainly a buzzword, and is becoming as _____ as the word “natural”.
a) aggressive b) responsible c) popular d) disastrous
- 2) Here is another definition of ecotourism. A form of tourism inspired primarily by the natural history of an area. Including its _____ cultures.
a) indigenous b) sustainable c) natural d) conventional
- 3) The ecotourist practices a non-consumptive use of wildlife and natural resources and _____ to the visited area through labour and financial means.
a) provides b) follows c) develops d) contributes
- 4) The visit should strengthen the ecotourist’s _____ to conservation issues in general.
a) idea b) attitude c) activity d) care
- 5) One of the reasons for continued debate on the merits of ecotourism to achieve sustainable _____ is that there is no blueprint for successful ecotourism in all of its facets (aspects).
a) conservation b) preservation c) urbanization d) development
- 6) There are four types of “*scientific tourism*” that include interpretative visits to places of special interest, under the leadership of scientists to conduct research in the diverse and pristine marine and terrestrial _____.
a) home b) ecosystems c) population d) nature

9. Complete the sentences.

- 1) Ecotourism is defined as _____
- 2) Ecotourism includes _____
- 3) Ecotourism has a mission to _____

10. Explain in your own words what is meant by “environmentally-friendly” _____

❖ **Grammar Focus**

11. Make up a sentence of your own, using the construction: *the ... the* _____

12. Complete the sentence: _____ *the most negative impact on nature.*

❖ **Listening for Details. Listen and read-along the text. Complete the sentences.**

- 1) Nowadays, many of us try to live in a way that will damage the _____ as little as possible.
- 2) But you can apply _____ of ecotourism wherever you go _____.
- 3) Rule № 1: Be _____. Learn about the _____ you’re going to visit.
- 4) Rule № 2: Have respect _____ local culture.
- 5) Rule № 3: Don’t _____ resources.
- 6) Rule № 4: Take as much care of the places that you visit as you take of your own _____.
- 7) Rule № 5: Don’t buy souvenirs made from _____ animals or plants.
- 8) Rule № 6: Use _____ forms of transport whenever you can.

❖ **Talking Points. In pairs.**

13. A 3-minute Talk on the basis of the reading and listening. When speaking, use as many topic-related vocabulary, idioms, appropriate speech markers as possible.

▪ *The Rules of Ecotourism*

- Use appropriately **the speech markers**: *First and foremost. It is helpful to know some basics. Practically speaking. However. Additionally. Furthermore. Similarly. Besides. On the one hand, ... on the other hand. Don’t forget about. Unfortunately. For these reasons. That is why.*

14. Mini-Project. Presentation on the issue:

▪ *Tomsk (Siberia) Tourist Local Attraction(s)*

One by one present one of the attractions, following the format: 1. State your opinion. 2. Support it with at least 2 arguments. Use the following phrases.

Expressing opinion

In my opinion / in my view (formal)

From my point of view...

I think/believe/feel/guess that... (informal)

It seems to me that...

As for me .../ .As I see it...

Asking People to Express Their Opinions

What's your point of view on...

What's your opinion on/of/about...

What do you think about...

15. Problem-solving “The Effects of Tourism. Tourism’s three main impact areas”.

- Work in pairs or groups of 3. **Assess the potential tourism threats:** *environment degradation; depletion of natural resources; cultural distortions; industry instability; economic disorders; air pollution; crowding; congestions (пробки на дорогах); traffic emissions; disposal of waste and garbage; increased sewage (канализация) production; noise; deforestation; loss of grass, etc.* Choose **3 most serious** impact areas in your opinion. Rate the seriousness of each problem from **3** (serious) to **1** (not serious). **Suggest solutions** (what to do in order to minimize the problem).

Problem	Rating			Solution
	3	2	1	
1)				
2)				
3)				

- **Discuss** with the whole group what you have got in your table. Express your opinion. Support your opinion with the arguments, explaining “Why”. Express agreement or disagreement with other students’ attitudes.

➤ Use the following **key phrases** (Sample phrases from formal to informal). **Agreement**

I agree completely (with what you say).

That's just/exactly what I think/believe.

In my opinion, you are right/correct.

That's my opinion, too.

Disagreement

I disagree with what you're saying.

I don't agree with you/think so/see it that way.

➤ Use **comparatives and superlatives**: *have a more positive (negative) impact; be the most serious problem of all; be the least serious problem; ...be more/less disastrous for nature than ...*

Reflection on the UNIT.

Are you satisfied with what you have learned? Yes / Very much / No / To some extent

Did you enjoy your learning? Yes / Very much / No / To some extent

What was difficult for you? _____

What activities did you like? _____

What have you learned? _____

Do you understand the main text? Yes, in detail / Yes, but not all / Need to work more / No

Can you speak and write in English using your knowledge of the topic? Yes / A little / Not yet

What have you improved? Vocabulary / Grammar / Reading / Speaking / Discussion skills / Writing

Complete Questionnaire 2

Приложение 2

Справка по использованию речевого выражения в современном корпусе

You bet

Translation: 1) Конечно! Еще бы! Еще как! Будьте уверены!

2) Без проблем! Ага! Пожалуйста!

Meaning:

Interjection

1. (idiomatic) Expresses [support](#), [agreement](#), [certainty](#) or [emphasis](#).

You bet they'll re-run such a successful show next season.

2. (idiomatic, informal) [Certainly](#); you're welcome; a reply to thank you or to a [request](#).

"Hey, thanks for all your hard work yesterday."/"You bet!"

"Could you give me a hand?"/"You bet!"

<http://www.yourdictionary.com/you-bet>

Use in Context from the Corpus:

- 1) Do the New Jersey Giants win today? – Yes. **You bet** they do.

2012 | SPOK | NBC_MeetPress | A | B | C | again. MR-GREGORY: Do the New Jersey Giants win today? GOV-CHRISTIE: Yes. **You bet** they do.

- 2) Karl, thank you. Always nice to see you. – **You bet. You bet**, Greta. Thank you.

Thank you, Brian. – **You bet**. Thank you. (See 18 and 22 on the screenshot)

The screenshot shows the COCA website interface. At the top, there's a navigation bar with links like 'RETURN TO SEARCH FORM' and 'Help / information / contact'. Below this is a table of search results. The table has columns for 'Date', 'Source', 'Text', and 'KWIC'. The 'Text' column contains snippets of dialogue from various news programs, with the phrase 'You bet' highlighted in yellow. The 'KWIC' column shows the phrase in its original context, also highlighted in yellow. The results are sorted by date, with the most recent at the top.

Date	Source	Text	KWIC
14 2012	SPOK CNN_Cooper	A B C ways. ROSEN: I think that Democrats started out here playing defense. And you bet we're going on offense because it became clear that t	ways. ROSEN: I think that Democrats started out here playing defense. And you bet we're going on offense because it became clear that t
15 2012	SPOK CNN_Cooper	A B C Democrats are actually telling voters what it is that the Republicans are saying, you bet we are. And here's a key issue, which is, you know	Democrats are actually telling voters what it is that the Republicans are saying, you bet we are. And here's a key issue, which is, you know
16 2012	SPOK CNN_Cooper	A B C ways. ROSEN: I think that Democrats started out here playing defense. And you bet we're going on offense because it became clear that t	ways. ROSEN: I think that Democrats started out here playing defense. And you bet we're going on offense because it became clear that t
17 2012	SPOK CBS_ThisMorning	A B C -- LONNIE-QUINN: It was cool. REBECCA-JARVIS: -- did you see it? LONNIE-QUINN: You bet and you know, they -- they had special clear	-- LONNIE-QUINN: It was cool. REBECCA-JARVIS: -- did you see it? LONNIE-QUINN: You bet and you know, they -- they had special clear
18 2012	SPOK Fox_Susteren	A B C . VAN-SUSTEREN: Karl, thank you. Always nice to see you. ROVE: You bet . You bet, Greta. Thank you. VAN-SUSTEREN: Up next, Senato	. VAN-SUSTEREN: Karl, thank you. Always nice to see you. ROVE: You bet . You bet, Greta. Thank you. VAN-SUSTEREN: Up next, Senato
19 2012	SPOK Fox_Susteren	A B C , thank you. Always nice to see you. ROVE: You bet. You bet , Greta. Thank you. VAN-SUSTEREN: Up next, Senator Rick Santorum. It	, thank you. Always nice to see you. ROVE: You bet. You bet , Greta. Thank you. VAN-SUSTEREN: Up next, Senator Rick Santorum. It
20 2012	SPOK CNN_Burnett	A B C skin in the game. BURNETT: All right. Thanks to both. WARNER: You bet . UNIDENTIFIED-MALE: Thank you. BURNETT: And ahead OUTFR	skin in the game. BURNETT: All right. Thanks to both. WARNER: You bet . UNIDENTIFIED-MALE: Thank you. BURNETT: And ahead OUTFR
21 2012	SPOK Fox_Susteren	A B C ever going to be good news. VAN-SUSTEREN: Brit, thank you. HUME: You bet , Greta. VAN-SUSTEREN: Now, to the nation's exploding de	ever going to be good news. VAN-SUSTEREN: Brit, thank you. HUME: You bet , Greta. VAN-SUSTEREN: Now, to the nation's exploding de
22 2012	SPOK Fox_Hannity	A B C of all, you did great tonight. And I like the fact that you bet everything at the end. But first of all, there you are. Next	of all, you did great tonight. And I like the fact that you bet everything at the end. But first of all, there you are. Next
23 2012	SPOK Fox_Kilmeade	A B C and Lorraine, thanks so much. L-WALLACE: Thank you, Brain. C-WALLACE: You bet . Thank you. KILMEADE: All right, we're watching Sun	and Lorraine, thanks so much. L-WALLACE: Thank you, Brain. C-WALLACE: You bet . Thank you. KILMEADE: All right, we're watching Sun
24 2012	SPOK NBC_Dateline	A B C Yeah. MANKIEWICZ: That's all -- that's all it took? Mr-BUCHANAN: You bet . MANKIEWICZ: How many interrogations? Mr-BUCHANAN: I ha	Yeah. MANKIEWICZ: That's all -- that's all it took? Mr-BUCHANAN: You bet . MANKIEWICZ: How many interrogations? Mr-BUCHANAN: I ha
25 2012	SPOK NBC_Today	A B C I know. SNYDERMAN: Yep. MORALES: Dr. Nancy Snyderman, thanks. SNYDERMAN: You bet . MORALES: Now here's AL. ROKER: All right, t	I know. SNYDERMAN: Yep. MORALES: Dr. Nancy Snyderman, thanks. SNYDERMAN: You bet . MORALES: Now here's AL. ROKER: All right, t
26 2012	SPOK CNN_Burnett	A B C they both seem to have problems connecting with regular people, right? BEGALA: You bet . Although I have seen the president do a much	they both seem to have problems connecting with regular people, right? BEGALA: You bet . Although I have seen the president do a much
27 2012	SPOK PBS_NewsHour	A B C . JEFFREY-BROWN: So you have got to eat and people need information? LARRY-LORENZ: You bet . The information that's in the newspa	. JEFFREY-BROWN: So you have got to eat and people need information? LARRY-LORENZ: You bet . The information that's in the newspa
28 2012	SPOK Fox_Susteren	A B C the documents from them? VAN-SUSTEREN: Senator, thank you, sir. GRASSLEY: You bet . (END-VIDEOTAPE) VAN-SUSTEREN: And straig	the documents from them? VAN-SUSTEREN: Senator, thank you, sir. GRASSLEY: You bet . (END-VIDEOTAPE) VAN-SUSTEREN: And straig
29 2012	SPOK NPR_TalkNat	A B C involved or not. NEAL-CONAN: Thanks very much for the call, Matt. MATT: You bet . NEAL-CONAN: Email from Pat in Gaston, Oregon: I wa	involved or not. NEAL-CONAN: Thanks very much for the call, Matt. MATT: You bet . NEAL-CONAN: Email from Pat in Gaston, Oregon: I wa
30 2012	SPOK NPR_WaitWait	A B C 's voice on your home answering machine. You ready to go? KEVIN-CARRUTH: You bet . PETER-SAGAL: All right, here is your first quote.	's voice on your home answering machine. You ready to go? KEVIN-CARRUTH: You bet . PETER-SAGAL: All right, here is your first quote.

Longer context for recording:

1) In the Civil War era, Oliver Wendell Holmes, the father of the later Supreme Court justice, wrote an essay called "Bread and the Newspaper." And in it, he said, bread and the newspapers, we must have. – So you have got to eat and people need information? – **You bet**. The information that's in the newspaper feeds us as much as the bread feeds us.

The screenshot shows the COCA website interface with the 'EXPANDED CONTEXT / SOURCE INFORMATION' tab selected. The 'Source information' section provides details about the source of the text: Date (2012 (120613)), Title (PBS NewsHour For June 13, 2012), and Source (PBS_NewsHour). The 'Expanded context' section shows the full text of the source, with the phrase 'You bet' highlighted in yellow. The text is a transcript of a news program, and the phrase 'You bet' is used as a response to a question about the need for information.

Source information:

Date	Title	Source
2012 (120613)	PBS NewsHour For June 13, 2012	PBS_NewsHour

Expanded context:

ravaged New Orleans. The Times-Picayune became a lifeline to those trying to recover and rebuild. Seven months later, Loyola University communications professor Larry Lorenz underscored that vital role in a conversation with the "NewsHour" 's Jeffrey Brown. ASBURY-LORENZ: In the Civil War era, Oliver Wendell Holmes, the father of the later Supreme Court justice, wrote an essay called "Bread and the Newspaper." And in it, he said, bread and the newspapers, we must have. JEFFREY-BROWN: So you have got to eat and people need information? LARRY-LORENZ: **You bet**. The information that's in the newspaper feeds us as much as the bread feeds us. But now, like a growing number of newspapers nationwide, the Times-Picayune faces a fight for survival. For a closer look at the impact of these changes and the reasons behind it, we're joined by Jim Amoss, whom you just saw, the editor of The Times-Picayune. He will continue to oversee content at NOLA.com. And David Carr, who writes about the media business for The New York Times

Return to KWIC entries

2) If you're a parent what would you do? DR-JENNIFER-ASHTON: Well, like anything, balance the risk versus benefits. Try to minimize the use [of the mobile]. And again, encourage them to use it texting and not hold it directly up to their head. CHRIS-WRAGGE: All right, Doctor Ashton, good to see you. DR-JENNIFER-ASHTON: **You bet.** CHRIS-WRAGGE: Thanks so much. We'll see you later in the broadcast.

Файл Правка Вид Журнал Закладки Инструменты Справка

american corpus cosa - По... x Corpus of Contemporary Amer... x you bet - Поиск в Google x +

Яндекс corpus.byu.edu/coca/x.asp?r1=&w=1207&h=678

Яндекс Почта Часто посещаемые Google Почта hklassen Твиттер VKontakte Odnoklassniki Torrents BBC Russian BBC - English RT

CORPUS OF CONTEMPORARY AMERICAN ENGLISH

EXPANDED CONTEXT / SOURCE INFORMATION Help / Information / contact

EMAIL (HELP) LOGIN REGISTER

PASSWORD

Source information:

Date	2011 (110728)
Title	For July 28, 2011, CBS
Source	CBS_Early

Expanded context:

not held it up to their ear, CHUCK WRAGGE: Okay. So parent are going hear this study and they're going to wonder, okay. So what is the takeaway if still need to wait all this years for real results? If you're a parent what would you do? DR-JENNIFER-ASHTON: Well, like anything, balance the risk versus benefits. Try to minimize the use. And again, encourage them to use it texting and not hold it directly up to their head. CHRIS-WRAGGE: All right, Doctor Ashton, good to see you. DR-JENNIFER-ASHTON: **You bet.** CHRIS-WRAGGE: Thanks so much. We'll see you later in the broadcast. All right, Marysol Castro is here now with our first check of the season for gas. We're looking over to you, MARYSOL CASTRO: Good morning, Chris. Good morning, everyone at home. We turn our focus to the North Plains and the Great Lakes. We've been following the severe weather for the past five days and it's -- it's moving at a snail's pace. So it's called trailing.

[Return to KWIC entries](#)

Windows Co... Co... yo... yo... yo... Yo... Be... yo... SB... До... AB... 0:00

Приложение 3

Методическая разработка для преподавателя (Вводное занятие)

Teacher's Notes

The objectives for the Introductory Lesson. It will:

- define formulaic sequences;
- offer examples of different types of formulaic sequences;
- allow for oral practice and discussion of formulaic sequences in the classroom between the teacher and the students;
- raise awareness of the vital importance of the context for understanding the meaning of an utterance.

Introduction

• Definition

'*Formulaic sequence*' is a phenomenon that encompasses various types of word strings which appear to be stored and retrieved whole from memory. As you might know, much of the language we produce is formulaic; the rest has to be assembled in accordance with the grammatical pattern of the language. Our everyday communication is full of phrasal expressions and utterances because *people like to stick to preferred ways of saying things*. It is important to be able to express the idea in the way it is expected, and the necessary level of formality is required to make speech more comprehensible. Each language is based on the so called *formulaic clusters (frames) - word strings (or 'chunks')* that occur together and operate as a single lexical unit (Kecskes). These sequences of words constitute the so called *formulaic language*. They behave more *like individual words* than like separately constructed sequences. Such chunks make up a large proportion of language (spoken and written text). Studies put forward figures ranging between **37, 5 %** and **80%** of total words for different genres. If these lexical items are not known to the learner – communication may not be possible. Because of that it seems sensible to pay special attention to such lexical units.

They may be useful for FL learners because:

- They save time and effort for processing as they are retrieved ready-made.
- Adequate stock of memorized formulae is easier than painful grammar analysis.

- They bring their grammar with them (e.g. *typical example of + noun phrase; I want to + Infinitive*, etc.). Knowing the components of the string, the sentence can be produced with minimal computation.
- Formulaic expressions are basic to fluent language production.
- They help to approach a native-speaker command of the language as formulaic language is the heart and soul of native-like language use.

B) Types of Formulaic Expressions

Formulacity is a phenomenon that may include some lexical forms. For instance, all the expressions traditionally termed as *idioms* may be included as a subclass of formulaic language. Idioms are classified as [figurative language](#), which is the use of words in an unusual or imaginative manner. Another definition of an idiom: An **idiom** is a [word](#) or [phrase](#) which means something different from its literal meaning. For example:

- He was just a flash in the pan.

(The idiom [a flash in the pan](#) means something which shows potential at the start but fails thereafter.)

Among formulaic expressions there can be also *collocations* (e.g. *teething problems*), conversational greetings (*good morning, safe journey*), and many other expressions. A **collocation** is two or more words that often go together. These combinations just sound “right” to native English speakers, who use them all the time. On the other hand, other combinations may be unnatural and just sound “wrong”. Look at these examples:

Natural English...	Unnatural English...
the fast train fast food	the <i>quick</i> train <i>quick</i> food
a quick shower a quick meal	a <i>fast</i> shower a <i>fast</i> meal

• FORMULAIC CONTINUUM

Now let’s look at the Formulaic Continuum, designed by Professor Kecskes. You can see examples of various lexical units put on the Continuum.

Gramm. Units	Collocations	Fixed Sem. Units	Phrasal verbs	Speech formulas	Situation-bound utterances	Idioms
<i>be going to</i>	<i>Slightly</i> (x mildly) <i>different</i>	<i>As a matter of fact</i>	<i>put up with</i>	<i>You know</i>	<i>Help yourself</i>	<i>pull someone's leg</i>
<i>have to</i>	<i>strong tea</i> but <i>powerful computer</i>	<i>Suffice it to say</i>	<i>get along with</i>	<i>It's OK</i>	<i>Come on</i>	<i>In the long run</i>

Broadly speaking, formulaic language includes all these and other types of lexicon. It includes, *at the one extreme (on the right)*, tightly idiomatic and immutable (неизменный) strings, such as ‘*Pull one's leg*’ (*In the long run*, etc.), which are both semantically opaque and syntactically irregular, and *at the other*, transparent and flexible ones containing slots for open class items, like ‘*sorry to keep-TENSE you waiting*’ (Pawley and Syder, 1983, p. 210). An idiom like “*to pull one's leg*” has the meaning based on the whole phrase ‘*to deceive someone in a humorous or playful way*’, regardless of function words.

Fixed semantic units are those that allow little structural changes. The term **phrasal verb** is commonly applied to two or three distinct but related constructions in English: a [verb](#) and a [particle](#) and/or a [preposition](#) co-occur forming a single semantic unit. This semantic unit cannot be understood based upon the meanings of the individual parts in isolation, but rather it can be taken as a whole, e.g. *fall down* – to fall to the ground; *fall for* sb/smith – be attracted to; *fall out* – to argue with smb and stop being friendly; *fall through* – if a plan or agreement falls through, it fails to happen.

Specific examples of each category in the continuum are presented in Fig.

Kecskes uses a *Formulaic Continuum* to categorize formulaic sequences. In this formulaic continuum (as seen in fig.), the more grammatically bound formulaic sequences are on the left and the more semantically bound sequences are on the right. The grammatically bound sequences on the left are often described or explained with

“that’s just how we say it” without having a particular reason why these specific words are used in this specific order. As the formulaic sequences progress to the right of the continuum, they begin to take on situational or metaphorical meaning.

The continuum illustrates that *the more we move to the right on the functional continuum the wider the gap seems to become between compositional meaning and actual situational meaning*. Language development often results in a change of function, i.e., a right to left or left to right movement of a linguistic unit on the continuum. Lexical items such as “going to” can become grammaticalized, or lexical phrases may lose their compositionality and develop an “institutionalized” function, such as *I’ll talk to you later*, *How are you doing?*, and the like. Speech formulas such as *you know*, *not bad*, *that’s all right* are similar to situation-bound utterances (SBU). The difference between them is that while **SBU**s are usually tied to particular speech situations, speech formulas can be used anywhere in the communication process where the speakers find them appropriate.

The size of the formulaic lexicon is rather huge – according to M. Swan, memorising 10 formulaic items a day will take a learner nearly 30 years to achieve a native-speaker command. For non-native speakers it is recommended therefore to settle for the acquisition of a variety characterised by a relatively restricted inventory of high-priority formulaic sequences. The realistic target is to learn some typical examples of each kind.

For practical purposes, this study focuses exclusively on those formulaic expressions which are called “**Situation-Bound Utterances**” that constitute “utterances highly predetermined by the situation”, which “meaning can be explained only as functions of habitual usage” (Kecskes, 2000).

An important place among these chunks is occupied by **Situation-bound Utterances (ситуативно-обусловленные выражения)**. As the name implies, their meaning is dependent on the situation in which they are used. Situation or context means everything apart from the word itself. In linguistics context is ‘the situation, events, or information that are related to something and that help you to understand it’. The context of language shapes its forms and uses, helps to understand the meaning.

For example, adjective **SOUND** can be used in 1 of 4 meanings:

1) healthy, not injured, hurt or decayed; 2) based on reason, prudent; 3) capable, careful; 4) thorough, complete. *In speech* each of these meanings can be realized in different contexts, that is, in the surrounding of different words and socio-cultural factors (place

of conversation, partners, etc.): 1) *a sound mind in a sound body; sound fruit*; 2) *a sound argument (policy); sound advice*; 3) *a sound tennis player*; 4) *sound sleep*.

Translate the following examples:

- She has a sound grasp of language.
- This man has sound teeth.
- The house is built on sound foundations.
- It's a sound piece of writing this time, Tom.
- The doctor said I was as sound as a bell.
- Administrators should make sure the programmes are legally sound.
- The jury found that Holman was of sound mind when he committed the murder.

Which of the following meanings will do: *здоровый, крепкий, исправный, прочный, правильный, глубокий, тщательный, надежный, звуковой, твердый, законный, устойчивый, монолитный, убедительный*.

That is why SBUs require understanding of the situation in which the string of words is used.

• **Types of SBUs**

There are the following types of SBUs:

1 group - PLAIN (have a compositional structure, semantically transparent) :

What can I do for you? It's good to see you. Don't mention it. You are welcome.

Their communicative meaning may only differ slightly from their semantic meaning, since their pragmatic extension is minimal if any.

- For instance:
 - *What can I do for you ?*
 - *I need a book of stamps.*
 - *Jim, is that you?*
 - *Oh, hi Bill. It's so good to see you.*

- Compare the following situations:

(a) - Bill, may *I talk to you* for a minute?

- Sorry Jill, I am very busy now, but *I'll talk to you later*.

Compositional meaning is preserved.

(b) - I think, I must go now.

- OK, *I'll talk to you later*.

Functional meaning (saying good-bye) comes to the fore.

(c) When the person is not going to call you back for a while, but they don't want to say that and are trying to be nice about it: "*Ok, talk to you in 3 hours...*".

- The following example (adapted from Genzel, 1991: 54) demonstrates how situation-bound utterances are tied to certain sub-events:

Frame: Knowledge structure connected with doctor's office.

Script: (Don is the customer, B is the receptionist)

Sub-events:

(a) D enters and greets the receptionist B;

(b) B looks up and inquires about D's goal;

(c) D tells about his appointment;

(d) B asks him to fill in a form;

(e) D thanks B;

(f) B reacts to thanks.

D: Good afternoon.

B: Good afternoon. *Can I help you ?*

D: I'm Donald Daniels. I have a 2 o'clock appointment.

B: Yes, Mr. Daniels. Please fill out this form.

A: Thank you.

B: *You are welcome.*

2 group - CHARGED (with no context these phrases are ambiguous):

get out of here; You bet. Be my guest.

An SBU may exhibit pragmatic ambiguity, in the sense that its basic semantic function is extended pragmatically to cover other referents or meanings (Sweetser 1990: 1). It is the situation that is responsible for the charge of these expressions.

In **Group 2** basic semantic function of the lexical item is extended with a pragmatic property that is not encoded in the word but is charged by the situation.

- **For instance:**

(A) - What has happened to you ?

- I hit my hand against the wall.

(B) - Hurry up, John, or we'll be late.

- OK, OK, we'll hit the road in a minute.

HIT THE ROAD

(v.phr.) отправиться в путь

v. phr. 1. сваливать, убираться, скатертью дорога, катись отсюда: - Where is John? I don't know. He said nothing and hit the road.-Джон? Не знаю, где он. Он ничего не сказал и просто свалил. 2. п. бродяга, бомж.

- Hit The Road Jack, don 'I come back no more, no more, no more, no more...- Бродяга Джек, не приходи больше никогда! 2. v. катись, скатертью дорога



- With no context, these phrases are ambiguous because there is nothing that can distinguish them from their freely generated counterparts. For instance, the expression below can have more than one situational meaning depending on the context it is used in: *'get out of here'*:

(A) Go away, leave

(B) Don't fool me, don't put me on.

When this expression is used in a context, the situation makes clear which function it is used in:

(A) - *Get out of here.* I don't want to see you any more.

(B) - John, I think you really deserved that money.

- *Oh, get out of here.*

you bet

Translation: 1) Конечно! Еще бы! Еще как! Будьте уверены!

2) Без проблем! Ага! Пожалуйста!

Meaning: Interjection

- (idiomatic) Expresses [support](#), [agreement](#), [certainty](#) or [emphasis](#).

You bet they'll re-run such a successful show next season.

- (idiomatic, informal) [Certainly](#); you're welcome; a reply to thank you or to a [request](#).

"Hey, thanks for all your hard work yesterday."/"You bet!"

"Could you give me a hand?"/"You bet!"

<http://www.yourdictionary.com/you-bet>

3 group - LOADED (greetings, closings, rituals - which lost their compositionality and are no longer transparent semantically). They have formula-specific pragmatic properties: *Welcome aboard. Please help yourself. Howdy. How do you do.*

SBU's having a formula-specific pragmatic property encoded in the expression will be called 'loaded'. These SBU's show polysemy rather than pragmatic ambiguity. Their pragmatic function is more important than their original literal meaning, which is difficult to recall if needed. It is important to understand that the formula-specific pragmatic property is not encoded in the SBU but is charged by the situation.

These SBU's are 'loaded' with their relatively new function, which remains there and is no longer dependent only on the situation, because it is encoded in the expression as a whole. The SBU's in question are pragmatic idioms whose occurrence is very strongly tied to conventional, frequently repeated situations. We think of a particular situation if we hear the following expressions, even outside their routine context: *'Welcome aboard', 'Please help yourself', 'Howdy', etc.*

Part II – Practice exercises

II. Read the cartoons and find SBUs. Can you identify their meaning? What meaning – compositional or functional – comes to the fore in each case?

(1)



(2)



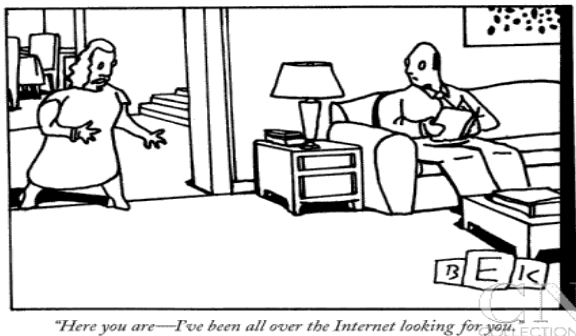
(3)



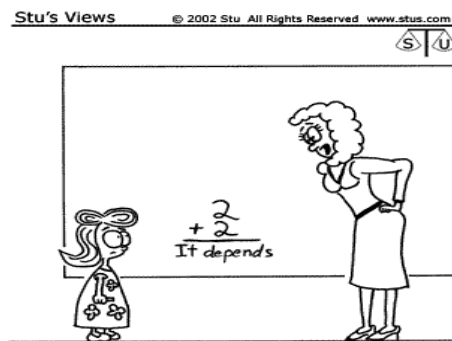
(4)



(5)



(6)



(7)

(8)



(9)



"Good morning - how can I help you?"

(10)



"Welcome aboard! Of course, we start downsizing tomorrow so you'll be the first to go."



- HOWDY, STRANGER !!

Key:

- No, thanks, I'm **just looking**. – compositional meaning
- It's **OK**, he's signed - release his children. – functional meaning
- **You are welcome**. To live via any of the following exits if you do not agree with our doctrines. – functional meaning
- **Here you are**. You've been thinking of taking up a new interest – improve your conversational skills. – functional meaning
- "**It depends**". Sue, this is Math, not the law. – functional meaning
- **Here you are**. I've been all over the Internet looking for you. – compositional meaning
- Good morning. **How can I help you?** – functional meaning

- I wish **I could help you** Mrs. Rogers, but I can't read my handwriting either. – compositional meaning
- **Welcome aboard.** Of course we start downsizing tomorrow so you'll be the first to go. – functional meaning
- **Howdy**, stranger! – functional meaning
- **It's ok!** I'm a florist. – functional meaning
- **It's OK** by me – ask your Mom. – compositional meaning

III. Match each phrase in the left column with the most appropriate response:

15. I'm sorry.	f. Fine, thanks.
16. Thanks	g. It's OK
17. How are you doing?	h. Nothing.
18. What's up?	i. No problem, piece of cake.
19. I had to wait four hours to see a doctor!	j. Oh, this and that.
20. What were you and Mark talking about?	k. Talk to you later.
21. Do you mind if I have a piece of cake?	l. Tell me about it!
22. Can you tell me about it?	m. Help yourself.
23. So long. (See you soon.)	n. No problem

Key: *I'm sorry – It's OK; Thanks – No problem; How are you doing? – Fine, thanks; What's up? – Nothing; I had to wait four hours to see a doctor! - Tell me about it!; What were you and Mark talking about? - Oh, this and that.; Do you mind if I have a piece of cake? - Help yourself.; Can you tell me about it? - No problem, piece of cake.; So long. (See you soon.) – Talk to you later.*

1 – b; 2 – i; 3 – a; 4 – c; 5 – g; 6 – e; 7 – h; 8 – d; 9 – f.

IV. Choose the correct answer:

4. When someone sneezes, people around normally say: '_____'
- b. Be healthy
- c. It's OK

- d. Bless you
e. No problem
5. You are a shop assistant. You see a customer who needs your help. You say
'_____'.
b. Welcome!
c. Can I help you?
d. What are you looking for?
e. Hi! How are you!
6. – Could you hand me that book, please? – Yes, sure. _____.
b. Take it!
c. Help yourself!
d. There you go!
e. You are welcome.
- Key:** 1 – c; 2 – b; 3 c.

V. Sort out the following lexical items into categories. Tick the proper type.

	Speech units						
	G U	C	FS U	PV	SF	SB U	I
Help yourself							
make a mess							
spill the beans							
going shopping							
have to							
We'll see							
Thank you							
Nice to meet you							
Howdy							
look forward to							
do one's homework							
have a problem							
That's why							
put up with							
a flash in the pan							
strong tea							
It's good to see you							

Grammar unit (GU); Collocation (C); Fixed semantic unit (FSU); Phrasal verb (PV);
Speech formula (SF); situation-bound utterance (SBU); Idiom (I)

Приложение 4

Техника когнитивно-дискурсивного анализа иноязычного дискурса (памятка для студента)

Параметры:

I.	Участники разговора	
II.	Место действия	
III.	Социальные отношения собеседников	
IV.	Степень знакомства собеседников	
V.	Степень официальности	
VI.	Тема диалога	
VII.	Направленность диалога	
VIII.	Значение фразы	

Желаем успехов!

Приложение 5

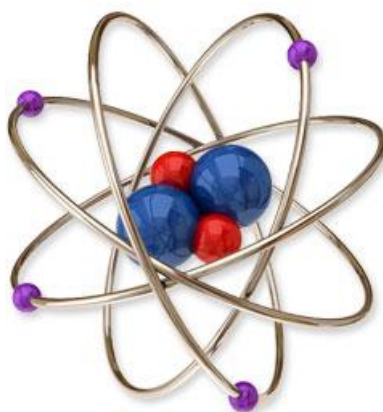
Программа первой студенческой конференции на английском языке

THE MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF THE RUSSIAN FEDERATION
NATIONAL RESEARCH TOMSK STATE UNIVERSITY
The Faculty of Physics

Conference Programme

1st Conference of TSU Physics Students

16 May 2016



National Research
**Tomsk
State
University**



**Welcome
to the 1-st Conference
of TSU Physics Students**

Dear Friends and Colleagues,

It is our great pleasure to invite you to attend the 1st Conference of TSU Physics Students. You will have an opportunity to share your research results and experiences in studying physics, receive feedback from a scientific committee, test your communication skills and meet people who share the same passion for physics.

Our life and work are getting more and more dependent on physics and its discoveries. Let us appreciate this blissful moment when we can come together, talk, discuss, share, doubt, believe and find out more about physics from each other.

The conference is structured into 2 main sections: Plenary and Poster, each of these sections involving 1st year and senior students. The participants can present their work in form of posters or as oral presentations.

The programme of the event promises to blend academic, social and cultural experiences and offers the participants a great experience. The scientific committee from the Faculty of Physics and the Faculty of Foreign Languages are going to evaluate the participants' presentations by taking into consideration their scientific relevance, originality and knowledge level of the subject matter of the participants. Awards for the best plenary papers will be given. All participants will be awarded certificates.

Welcome to our first Student Conference held at the Faculty of Physics!

On behalf of the organising committee

Dean of the Faculty of Physics

Professor Olga N. Chaikovskaya .

Deputy Dean for Research at the Faculty of Foreign Languages,
Associate Professor Olga A. Obdalova

15:30-16:00 Conference Registration

16:00-16:15 Opening Ceremony

16:15-17.15 Oral Session

17.15-17:45 Poster Session

17:45-18:00 Closing Ceremony

Venue:

Research Library

Tomsk State University

34 Lenin ave.

Tomsk

Organising Committee

Olga Chaikovskaya, Dean of the Faculty of Physics, Doctor of Physics and Mathematics, Professor

Olga Obdalova, Associate Professor, Deputy Dean for Research at the Faculty of Foreign Languages,

Irina Savitskaya, Project Manager, Senior Lecturer

Elena Gulbinskaya, Senior Lecturer, the Faculty of Foreign Languages

Olga Nagel, Associate Professor, the Faculty of Foreign Languages

Aleksandra Nabiullina, Lecturer, the Faculty of Foreign Languages

Olga Zubkova, Lecturer, the Faculty of Foreign Languages

Yan Chemezov, Lecturer, the Faculty of Foreign Languages

Student Organising Committee

Chairman: Dmitriy Ezhov, group 523

Irina Gritsenko, 554-1

Yuliia Isachenko, group 552-1

Anastasiia Koniushenko, group 552-1

Anastasiia Kravchenko, group 552-1

Irina Krylova, group 552-1

Aleksey Tuchak, 552-1

Polina Shnaider, group 552-1

Anastasiia Shubina, group 552-1

15:30-16:00 Opening Ceremony

Key-note Speakers

STRONG ELECTROMAGNETIC FIELDS IN MODERN PHYSICS

Dr. Tiago Carlos Adorno de Freitas, Post Doc in Theoretical Physics (TSU)

EDUCATIONAL SYSTEM IN INDIA

Murali Balasubramoniam Krishna, Post Doc in Theoretical Physics (TSU)**16:15-17:15 Oral Session****Ivan Bagrintsev**

QUANTUM COMPUTING: TO BE OR NOT TO BE

Anastasiia Belova

“EXPANDED LOCAL MODE” APPROACH APPLIED TO ETHYLENE MOLECULE

*Elena Bekhtereva, Doctor of Physics and Mathematics, Professor***Ezher Biteshev**

AUGMENTAL REALITY: THE FASCINATING WORLD

Ekaterina Belozyorova, Rustam Peerov

THE STANDARD MODEL IN ELEMENTARY PARTICLES PHYSICS

Evgeniy Goncharov

THE FUSION ENERGY

Maria Goroshko

SHAPE MEMORY ALLOYS

Dmitriy EzhovNON-LINEAR ABSORPTION IN CaS_{x-1} CRYSTALS UNDER HIGH POWER LASER EXCITATION*Valeriy Svetlichnyi, Candidate in Physics and Mathematics, Associate Professor***Natalia Zhudko**

LINEAR DYNAMIC SYSTEMS WITH HIGHER DERIVATIVES

*Semen Lyakhovich, Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Aleksei Sharapov,**Doctor of Physics and Mathematics, Professor***Igor Kamyshev, Artyom Fuchs**

MEDICAL OPTICS

Oleg Kolesnikov

RELATION BETWEEN GENERATING FUNCTION AND GENERATOR OF CANONICAL (ANTICANONICAL) TRANSFORMATION

*Peter Lavrov, Doctor of Physics and Mathematics, Professor***Tatyana Nevzorova**

REVIEW OF THE ARTICLE: “TOTAL VOLCANIC STRATOSPHERIC AEROSOL OPTICAL DEPTHS

AND IMPLICATIONS FOR GLOBAL CLIMATE CHANGE”

Marina PanchenkoTHERMOELASTIC γ - α' MARTENSITIC TRANSFORMATION WITH SHAPE MEMORY EFFECT AND SUPERELASTICITY IN SINGLE CRYSTALS OFALLOYS FeNiCoAlNb *Irina Kireeva, Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Yuriy Chumlaykov, Doctor of Physics and Mathematics***Sergey Filukov**

RICI-FLAT SPACETIMES AND SUPERINTEGRABLE MODELS

*Anton Galajinski, Doctor of Physics and Mathematics, Professor***Alexandr Khoroshikh**

INTERSTELLAR ENGINES

Yana Chizhmakova

VIBRATIONAL KINETIC ENERGY OPERATOR FOR THE AB₄-TYPE MOLECULES

Andrey Nikitin, Doctor of Physics and Mathematics, Professor

Ekaterina Shmidt

STRUCTURE OF TANTALUM-IMPLANTED TITANUM NICKELIDE SURFACE LAYERS

Tamara Poletika, Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Ludmila Meisner, Doctor of Physics and Mathematics, Professor

Igor Shvets

FORMATION OF THE BISMUTH-BILAYER FILM AT BiTeCl SURFACE BY ATOMIC HYDROGEN DEPOSITION

Vladimir Kuznetsov, Candidate in Physics and Mathematics, Associate Professor

17:15-17:45 Poster Session

Irina Bessonova, Anna Menchikova, Stanislav Minaev

DIFFUSION

Anastasiya Evdokimova, Miroslava Cherepanova, Oleg Emelyanov, Nikita Polomarchuk

NEWTONIAN FLUID

Andrew Zhdanov, Ilmurat Oshurov, Michael Krekov

PHYSICS IN MEDICINE: PERSPECTIVES AND OPPORTUNITIES

Seyavush Ismatulaev

EXOPLANETS

Katerina Kareva, Anastasiya Saraeva, Olga Shevtsova

CARBYNE – A NEW SUPER STRONG MATERIAL

Alyona Klimova

THE DOPPLER EFFECT

Alexander Kuzmin, Anastasiya Bortnik

PARADOXES OF ELEMENTARY PARTICLES PHYSICS

Dmitry Lataev

BALL LIGHTNING: THE FIRST EVIDENCE ON VIDEO

Mikhail Lezhnin, Aleksey Tuchak

LIGHT-FIELD CAMERA: TECHNOLOGY AND PERSPECTIVES

Ekaterina Mordasova, Irina Gritsenko, Tatyana Silantyeva, Yaroslava Panteleeva

FERROFLUID

Regina Mukhamedova, Michael Kukanov

EXOPLANETS: POTENTIAL HABITABILITY

Ivan Retuntsev, Pavel Fokin, Denis Gomboev, Konstantin Turov, Nikita Sorokin

SPACE ELEVATOR

Dariya Rzheutskaya, Ekaterina Zhavoronkova, Ekaterina Shmidt

THE NOBEL PRIZE WINNERS IN PHYSICS: LATEST DISCOVERIES

Vera Vilisova

HELEOSHERE

Matvey Vishnevski, Mark Kruglyakov

GELS AND NANOWIRES

Eleonora Yanushonite, Diana Barashkova

BLACK HOLE: DANGER OR SALVATION

Igor Yakovlev, Eleonora Okoneshnikova

MAGNETIC LIQUID

17:45-18:00 Closing Ceremony