

407 (077)
К-845

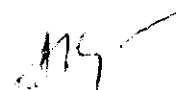
На правах рукописи

КРУПЧЕНКО АННА КОНСТАНТИНОВНА

**СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ЛИНГВОДИДАКТИКИ КАК ТЕОРЕТИКО-
МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

13.00.08 – теория и методика
профессионального образования

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук



Москва-2007

Работа выполнена в Федеральном государственном образовательном учреждении дополнительного профессионального педагогического образования «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования»

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор, академик РАО *Новиков Александр Михайлович*, Центр непрерывного образования Института теории и истории педагогики Российской академии образования

доктор педагогических наук, профессор *Воронина Галина Ивановна*, Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования

доктор педагогических наук, профессор, *Глазунов Анатолий Тихонович*, Институт содержания и методов обучения Российской академии образования

Ведущая организация Московский государственный агроинженерный университет

Защита состоится «13» ноября 2007 года в 12.00 часов на заседании диссертационного совета Д 212.003.01 при Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования по адресу: 125212, г. Москва, Головинское шоссе, д.8, корп.2-а.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования

Горбунова Л.Н.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

102 271
К-245

Актуальность исследования. В процессе интеграции России в мировое сообщество изменились требования рынка труда к специалистам различных отраслей и особенно участникам внешнеэкономической деятельности, профессионализм которых напрямую зависит от уровня и качества иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции специалиста, готового вступать в профессионально-деловое общение с представителями других культур.

Формированию иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции способствует переосмысление некоторых педагогических положений с точки зрения последних достижений теории и практики обучения иностранному языку в неязыковой высшей школе:

- включение России в Болонский процесс, основной целью которого является гармонизация национальных систем высшего образования, способствующая формированию единого европейского рынка высококвалифицированного труда;

- профилизация российского образования, направленная на реализацию государственного образовательного стандарта с учетом профиля вуза;

- повышение статуса предмета «Иностранный язык», внесение его в государственные образовательные стандарты в качестве обязательного;

- модернизация российского образования, направленная на введение двухуровневой системы обучения: бакалавр-магистр;

- использование в учебном процессе, наряду с обязательными программами, диктуемыми стандартом образования, факультативных, авторских программ.

Однако предпринимаемые шаги по совершенствованию системы обучения иностранному языку в неязыковой высшей школе нередко приводили к декларативности, незавершенности и расплывчатости целевых установок, в которых иноязычная профессионализация не нашла реального отражения.

Так, уровневая градация, предусмотренная «Законом об образовании» (1992), вариативной программой, разработанной УМО по образованию в области лингвистики (1995), введена далеко не во всех вузах страны.

Не получила должного внимания ранняя иноязычная профессионализация, несмотря на то, что начальный уровень профессионального образования по иностранному языку (гимназия, колледж, лицей, училище), который не предусматривался в системе школа – вуз – послевузовское обучение, способен стать не только самостоятельной ступенью обучения, но и позволяет создать целостную систему непрерывного обучения иностранному языку в сфере профессиональной коммуникации.

В то же время курс иностранного языка, предшествующий по учебным планам курсам по специальности, вскрывает резервы опережающего профессионального обучения, доказывая, что язык может быть средством приобретения новых профессиональных знаний.

Подобная ситуация предъявляет требования иноязычной профессионализации и к преподавателю иностранного языка, который сегодня не может дистанцироваться от специальной дисциплины (юриспруденции, экономики, информатики и др.), апеллируя к полученному лингвистическому образованию.

И вопрос, как обучать тех, кто обучает иностранному языку будущих специалистов, стал актуален как никогда.

Сегодня язык из *специальности* все больше превращается в язык для *специальности*. В сложившихся условиях, когда, с одной стороны, знания только иностранного языка стали недостаточными для значительного количества специалистов, а с другой – современному профессионалу не обойтись без владения определенным уровнем языка, потребовалась конкретизация и актуализация цели профессионально ориентированного обучения иностранному языку. Учитывая направленность на формирование способности к межкультурному общению, цель обучения иностранному языку специалистов необходимо фокусировать на профессионально-деловой составляющей.

Примечательно, что если межкультурная компетенция вскрывает различие культур и воспитывает толерантность по отношению порой к противоречивому восприятию одного и того же явления у разных народов, то профессиональная компонента позволяет обнаружить больше сходств, чем различий. Язык науки, технологии, бизнеса, а термины в особенности, скорее роднят представителей разных профессий, чем разъединяют, и достижения в определенной области знаний вызывают интерес специалистов всего мира независимо от их национальной принадлежности.

Таким образом, с одной стороны, высокие требования, предъявляемые к уровню образования специалистов, и накопленный богатый эмпирический багаж многих вузов России в системе обучения иностранному языку в неязыковых вузах, а с другой – нестабильность и низкая результативность проводимых реформ, привели к необходимости разработки теоретико-методологических основ обучения языку для профессиональных целей, призванных преодолеть следующие противоречия:

- между социальным заказом общества на высококвалифицированных специалистов и недостаточным уровнем и качеством их иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции;

- между объективными потребностями личности специалиста и декларативностью непрерывного личностно-ориентированного обучения языку специальности;

- между традиционной методикой обучения иностранным языкам специалистов и современными требованиями к уровню их знаний и лингвопрофессиональных умений;

- между потребностью в большом количестве преподавателей иностранного языка для работы в неязыковых учебных заведениях и практически отсутствием их системной подготовки;

- между накопленной богатой практикой обучения иностранным языкам специалистов и недостаточной разработанностью научно-теоретических основ обучения иностранным языкам в сфере профессиональной коммуникации.

Наличие указанных противоречий, сложная и высокая социальная ориентированность исследуемой проблемы, заинтересованность научных кругов в фундаментальных исследованиях этой области знаний и нестабильность, дискуссионность связанных с данными вопросами решений, выявили проблему разработки теоретико-методологических основ стремительно расширяющегося

процесса обучения иностранному языку для профессиональных целей, которыми призвана заниматься *профессиональная лингводидактика*.

Научное исследование данной проблемы предопределило выбор темы «Становление профессиональной лингводидактики как теоретико-методологическая проблема в профессиональном образовании».

Под *профессиональной лингводидактикой* понимается такая новая отрасль лингводидактики, которая занимается разработкой методологии (исследованием, управлением и моделированием) профессионально ориентированного обучения иностранному языку, направленного на формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, компоненты которой характеризуют *языковую личность специалиста* – конституирующий концепт профессиональной лингводидактики.

При этом языковая личность специалиста представляет собой потенциальную способность коммуникантов реализовать обмен профессиональной информацией на иностранном языке в устной и письменной формах, самостоятельно осуществлять поиск, накопление и расширение объема профессионально значимых знаний в процессе естественного (прямого и опосредованного) общения с носителями языка.

Объектом исследования выступает дидактический процесс профессионально ориентированного обучения иностранному языку.

Предметом исследования является проблема становления профессиональной лингводидактики как методологии обучения иностранному языку в сфере профессиональной коммуникации.

Целью исследования является формирование профессиональной лингводидактики как отрасли лингводидактики, исследующей принципы и закономерности процесса профессионально ориентированного обучения иностранному языку.

Гипотеза исследования заключается в предположении, что становление профессиональной лингводидактики будет способствовать разрешению теоретико-методологических проблем подготовки специалиста на уровне современных требований общества и систематизирует дидактический процесс формирования профессиональной компетентности специалиста средствами иностранного языка, если:

– теоретически обосновать необходимость (правомерность) выделения профессиональной лингводидактики как отрасли лингводидактики, разрабатывающей методологию интегративного процесса овладения иностранным языком в сфере профессиональной коммуникации, и как научной дисциплины, имеющей свой объект, предмет, закономерности, принципы и категории;

– определить центральную категорию профессиональной лингводидактики – *языковую личность специалиста*, которая характеризуется иноязычной профессиональной коммуникативной компетенцией; при этом ее формирование представляет собой конкретизированную и актуализированную *цель* обучения иностранному языку специалиста;

– определить основы построения *содержания* профессионально ориентированного обучения иностранному языку, направленного на формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции в соответствии

с требованиями непрерывного профессионального образования, и включить его в *лингвопрофессиональную обучающую среду*, которая является условием формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, охватывающей как лингвистические, так и экстралингвистические (профессиональные) компоненты, а также субъекты (студент – преподаватель – специалист) и объекты (*УМК, формы и средства*) процесса профессионально ориентированного обучения иностранному языку;

– сформулировать требования к *преподавателю* иностранного языка для специальных целей, расширяющему свою профессионально-методическую компетенцию за счет интеракции субъектов и интеграции объектов процесса иноязычного обучения специалистов.

– разработать концепцию развития базовых категорий профессиональной лингводидактики (цели, содержания, форм, средств и субъектов профессионально ориентированного обучения иностранному языку), отражающую стратегию формирования профессиональной компетенции специалиста в процессе обучения иностранному языку.

Задачи исследования

1. Обосновать выделение профессиональной лингводидактики как специальной дисциплины, обладающей своим объектом, предметом, принципами, закономерностями и категориями, и как отрасли лингводидактики, которая изучает теорию и практику профессионально ориентированного обучения иностранному языку.

2. Исследовать конституирующий концепт профессиональной лингводидактики – языковую личность специалиста, характеризующуюся интегративной многокомпонентной иноязычной профессиональной коммуникативной компетенцией, формирование которой является целью профессионально ориентированного обучения иностранному языку.

3. Сформулировать требования к проектированию содержания обучения иностранному языку в системе непрерывного профессионального образования, которое реализуется в лингвопрофессиональной обучающей среде и отражает динамику обучения иностранному языку специалистов в сфере профессиональной коммуникации от процесса овладения иностранным языком в ситуациях профессионального общения до использования иностранного языка для профессиональных целей.

4. Отобрать комплекс основополагающих подходов и специфических методов, форм, средств и приемов профессионально ориентированного обучения иностранному языку специалистов.

5. Выделить и обосновать принципы построения учебника (учебного пособия) по иностранному языку для неязыковых специальностей и требования к организации структуры урока отраслевого учебного пособия по иностранному языку.

6. Определить роль преподавателя иностранного языка в процессе профессионально ориентированного обучения.

7. Провести проверку результативности использования разработанной концепции развития категорий профессиональной лингводидактики (цели, содержания, форм, средств и субъектов профессионально ориентированного обучения иностранному языку).

Методология исследования базируется на концептуальных положениях философии образования, (общей и профессиональной) педагогики, дидактики, психологии, лингвистики и лингводидактики.

В исследовании были использованы следующие теории и концепции:

– педагогическая концепция непрерывного профессионального образования и исследования по формированию профессиональной компетентности специалиста (Б.С. Гершунский, Г.Л. Ильин, А.К. Маркова, А.М. Новиков и др.);

– теории коммуникативного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов (И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, А.А. Леонтьев, Е.И. Пассов, С. Крашен, К. Роджерс, А.И. Савостьянов и др.);

– технологии построения непрерывного профессионально ориентированного обучения и гармонизации уровней владения иностранным языком с европейскими требованиями (С.Л. Володина, Л.А. Городецкая, Ю.Б. Казанцева, Л.М. Карачева, Ю.Б. Кузменкова, Л.Б. Полубиченко, А.А. Тельнова, И.А. Хан и др.);

– исследование теоретических моделей коммуникативной компетенции (Л.Ф. Бахман, И.Л. Бим, Ван Дейк, Т.А. Горева, М. Каналь, Р.П. Мильруд, В.В. Сафонова, М. Свейн, Д. Хаймз и др.);

– концепции построения учебно-методических комплексов по иностранному языку для специализированных вузов (А.И. Бородина, Т.М. Дридзе, Л.И. Каминская, Е.С. Полат, С.В. Титова, Т.Н. Шишкина и др.);

– концепции модернизации повышения квалификации преподавателей и принципы построения профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка (Э.М. Никитин, И.Д. Демакова, К.С. Махмурян, Е.Н. Соловова, И.Д. Чечель и др.)

– концепция «Язык для специальных целей», закладывающая основы профессиональной лингводидактики (О.В. Ахманова, А.Н. Васильев, Т.П. Добросклонская, А.И. Комарова, А.П. Миньяр-Белоручева, Т.Б. Назарова, А.Л. Назаренко, П.Стревенс, П.В. Сысоев, С.Г. Тер-Минасова, А. Уотерс, Р. Харрисон, Т. Хатчинсон, и др.)

– исследование лингводидактики как науки (М.А. Бовтенко, Г.И. Богин, А.Б. Бушев, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, М.Г. Евдокимова, А.С. Маркосян, А.А. Миролубов, Р.К. Миньяр-Белоручев, В.М. Шаклеин, Н.М. Шанский, И.И. Халеева и др.).

Методы исследования. Для решения поставленных задач в работе использовались такие методы исследования как:

– анализ научной отечественной и зарубежной литературы по педагогическим, психологическим и культурологическим проблемам лингводидактики, законодательной, учебно-методической и нормативной документации;

– изучение педагогического опыта специализированных учебных заведений (МГУ, МГЛУ (Москва, Минск), ВШЭ, МГИМО, Дипломатическая академия, Российская международная академия туризма и др.);

– целенаправленное наблюдение за процессом обучения иностранным языком студентов на разных ступенях непрерывного профессионального образования в процессе подготовки кадров таможенных, экономических, юридических и туристских специальностей (ИПК, отделы подготовки кадров при таможах, филиалы, институты и отделения Российской таможенной академии (Москва,

Санкт-Петербург, Ростов-на-Дону, Владивосток), МФТИ, Институт права, экономики и производства МГУ сервиса, Дмитровский факультет Российской международной академии туризма и др.);

– анкетирование, беседа, опрос (МГУ, МГЛУ, МПГУ, Российская таможенная академия, Российская международная академия туризма, Институт права, экономики и производства МГУ сервиса);

– естественный педагогический эксперимент (Российская таможенная академия) по построению программ обучения иностранному языку в системе непрерывного профессионального образования и формированию иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции специалиста экономического профиля (Хакасский институт бизнеса), а также по выявлению форм иноязычной профессионализации (Российская таможенная академия, Институт права, экономики и производства МГУ сервиса);

– самоконтроль и тестовый контроль знаний и умений обучаемых, в соответствии с требованиями европейских (Кембриджских) экзаменов (Российская таможенная академия, МГЛУ);

– экспертная оценка (учебное пособие по иностранному языку для юристов).

Исследование проводилось в период с 1997 по 2007 годы и включало четыре этапа:

Первый этап (1997–1999) – *когнитивно - исследовательский* – включал изучение проблем отечественной и зарубежной лингводидактики, накопление эмпирических данных по проблемам совершенствования проектирования содержания обучения иностранному языку специалистов, а также исследование принципов построения программ профессионально ориентированного иноязычного обучения и структурирования их в соответствии с европейскими требованиями. Результатом первого этапа стала защита кандидатской диссертации по построению программ в системе непрерывного профессионального образования сотрудников таможенных органов (на примере иноязычного обучения).

Второй этап (2000 – 2002) – *теоретико - аналитический* – включал в себя теоретическое изучение и анализ научной отечественной и зарубежной литературы по педагогическим и психологическим проблемам лингводидактики, законодательной, учебно-методической и нормативной базы профессионально ориентированного обучения иностранному языку специалистов. Были сформулированы основы методологии исследования, обоснована проблема, определены задачи исследования, выявлены его предмет и объект. В ходе данного этапа были выделены теоретико-методологические проблемы становления профессиональной лингводидактики, обосновывающей лингводидактический подход в профессиональном образовании, определен компонентный состав иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции и проанализировано выделение лингвопрофессиональной образовательной среды как условия формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции специалиста.

Третий этап (2001–2006) – *опытно-экспериментальный* – проводился на базе Российской таможенной академии и ее филиалов (2001–2002), Института права,

экономики и производства МГУ сервиса (2001–2002), Хакасского института бизнеса (2003–2004), МГЛУ (2005), МГУ (2006), Российской международной академии туризма (2006). В ходе данного этапа апробировалась модель формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, а также модель структуры урока учебного пособия как компонента УМК по специальности, модель организации и проведения конференции как формы иноязычной профессионализации в ходе проведения НИР по иностранному языку и модель обоснования спецкурса «Введение в профессиональную лингводидактику».

Четвертый этап (2006 – 2007) – *обобщающий* – завершил исследование по проблеме становления профессиональной лингводидактики, разрабатывающей методологию обучения иностранным языкам в сфере профессиональной коммуникации. В этот период обобщались результаты теоретико-экспериментального исследования, формулировались выводы и подводились итоги внедрения исследования в учебный процесс, писалась диссертация.

Научная новизна исследования заключается в том, что становление профессиональной лингводидактики как теории профессионально ориентированного обучения иностранному языку закладывает теоретико-методологические основы нового лингводидактического подхода в профессиональном образовании.

1. Обосновано становление «профессиональной лингводидактики» как отрасли лингводидактики, объект которой исследует принципы и закономерности организации обучения языку для профессиональных целей. В предмет профессиональной лингводидактики входят все подсистемы, участвующие в организации процесса обучения ИЯ специалистов, в построении моделей взаимодействия всех явлений, процессов, связей, отношений той сферы иноязычной профессиональной коммуникации, специалисты которой обучаются иностранному языку.

2. Выявлено, что главной теоретической предпосылкой профессиональной лингводидактики является концепция *Иностранного языка для специальных целей*, которая фокусирует внимание на процессе обучения иностранному языку в сфере профессиональной коммуникации.

3. Разработан комплекс специфических принципов как основа создания высокоэффективного учебного процесса иноязычного обучения специалиста. Данный комплекс в одну группу включает как общедидактические, так и целевые принципы лингводидактики, которые получили свое новое звучание (интегративный, междисциплинарный, функциональный, принципы проблемности, непрерывности, многоуровневости, преемственности, модульности, автономности, элективности, вариативности, коммуникативности и интерактивности), а также и собственно лингвопрофессиональные, которые разработаны впервые (принцип селективности, иноязычной профессионализации, интернационализации, международной уровневой гармонизации и иноязычной опережающей специализации). Такой комбинированный подход к отбору и разработке принципов профессиональной лингводидактики обусловлен, с одной стороны, интегративной, междисциплинарной и интерактивной спецификой новой дисциплины, а с другой – универсальностью принципов, которыми руководствуются все категории профессиональной лингводидактики.

4. Построена структура интегративного содержания языковой личности специалиста – ключевого концепта профессиональной лингводидактики, который характеризуется иноязычной профессиональной коммуникативной компетенцией, включающей: общеобразовательный, лингвистический, социокультурный, стратегический, специальный, дискурсивный, информационный и бизнес компоненты. При этом выделяются новые компоненты: бизнес-компетенция, которая рассматривается как инвариант межличностного профессионального общения – общий компонент для любой специальности и специальная компетенция как вариативная составляющая иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции.

5. Выявлено, что условием формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции специалиста является наличие лингвопрофессиональной обучающей среды, включающей как лингвокультурологические, так и профессиональные экстралингвистические компоненты, которые способствуют междисциплинарной интеграции и субъект-субъектной интеракции, отражающим социальное, ситуативное и профессионально контекстуальное состояние языка как средства профессионального и личностного общения.

6. Разработаны требования непрерывного профессионального образования к построению программ обучения иностранному языку в сфере профессиональной коммуникации, направленные на динамичное рациональное построение непрерывного обучения иностранным языкам специалистов всех уровней и профилей с учетом индивидуальных способностей и возможностей, мотивации и потребностей в профессиональном росте. Система гармонизирована с европейскими требованиями к владению языком и построена по модульному принципу.

7. Сформулированы принципы отбора учебно-методического обеспечения обучения иностранному языку специальности и построения структуры урока отраслевого учебного пособия, отвечающие требованиям разноуровневого профильного обучения, направленного на развитие лингвопрофессиональных способностей специалистов как в процессе контролируемой, так и самостоятельной работы.

8. Выявлено, что формы научно-исследовательской деятельности студентов по иностранному языку (конкурсы научных работ, переводов и рефератов по специальности, олимпиады, викторины, проекты, публичные выступления на научных семинарах и конференциях) формируют способность будущих специалистов эффективно использовать зарубежный опыт, извлекать информацию из специальной литературы, готовность эффективно сотрудничать в профессиональной сфере, используя иностранный язык.

9. Определена роль преподавателя иностранного языка для специальных (профессиональных) целей, которая характеризуется умением проводить анализ потребностей обучающихся, проектировать специальные программно-модули и соответствующие учебно-методические комплексы, а также другими умениями, требующими устойчивого интереса к конкретной специальности и активной интеракция преподавателя иностранного языка со специалистами. Формирование расширенной профессиональной компетенции преподавателей иностранного языка для неязыковых учебных заведений предусматривает про-

ведение системной целенаправленной подготовки (в рамках элективного курса «Введение в профессиональную лингводидактику»).

10. Опытно-экспериментальная проверка авторской концепции развития категорий профессиональной лингводидактики (целей, содержания, форм, методов и средств обучения иностранному языку для профессиональных целей, а также субъектов профессионально ориентированного обучения) отражает стратегию формирования профессиональной компетенции специалиста в процессе обучения иностранному языку. При этом эмпирические данные об обосновании курса «Профессиональной лингводидактики» подтверждают теоретические выводы о правомерности выделения профессиональной лингводидактики как методологии обучения иностранному языку в сфере профессиональной коммуникации.

Практическая значимость исследования заключается в том, что становление профессиональной лингводидактики создает теоретико-методологическую базу практическому осуществлению лингводидактического подхода в профессиональном образовании, служит ориентиром создания программ и курсов, учебников, учебных пособий и средств лингвопрофессионального тестирования в процессе непрерывного обучения иностранному языку в любой профессиональной сфере общения.

Разработанное учебно-методическое обеспечение, которое включает содержательно-структурные модели иноязычной профессионализации специалистов, программы, учебные пособия, лингвопрофессиональные тесты, анкеты, таблицы самоконтроля и другие материалы исследования, может быть непосредственно использовано высшими и средними профессиональными учебными заведениями, а также институтами повышения квалификации при подготовке преподавателей иностранных языков для работы в неязыковых учебных заведениях (примерная программа «Введение в профессиональную лингводидактику», словарь основных терминов профессиональной лингводидактики) и может служить образцом для создания собственных моделей изучения и обучения языку для специальных целей.

Опубликованные монографии, учебно-методические и учебные пособия по иностранному языку для юристов, среди которых «Право в России» (1999) и «Современное право в России» (2004), имеющие гриф Минобразования России, а также другие пособия широко применяются в учебных заведениях юридического профиля.

Теоретическая значимость исследования. Теория профессионального образования дополнена новой отраслью – *профессиональной лингводидактикой*, которая разрабатывает теорию и методологию профессионально ориентированного обучения иностранному языку, исследует закономерности и принципы взаимодействия обучающего и обучаемого иностранному языку в сфере профессиональной коммуникации, обуславливает цели обучения, разработанные с учетом результатов анализа потребностей обучающихся, отбор содержания, методов, форм и средств, максимизирующих формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции как мотивированного обучаемого, так и компетентного обучающего.

Разработана концепция развития категорий профессиональной лингводидактики (целей, содержания, форм, методов и средств обучения иностранному языку для профессиональных целей, а также субъектов профессионально ориентированного обучения), которая демонстрирует динамику перерастания процесса профессионально ориентированного обучения иностранному языку в неязыковых вузах (овладения языком в ситуациях профессионального общения) в процесс иноязычного обучения специалистов (использования иностранного языка для профессиональных целей) и формирования профессиональной компетенции средствами иностранного языка.

Профессиональная лингводидактика – интегративная научная дисциплина, так как процесс обучения иноязычной речи в сфере профессиональной коммуникации, синтезируясь и преломляясь через специфику объекта, создает основу новой научной дисциплины, возникающей на стыке таких наук, как профессиональная педагогика, дидактика, лингвистика, психолингвистика, специальный предмет и другие. При этом профессиональная лингводидактика занимается исследованием стратегии формирования профессиональной компетенции специалиста (профессиональная педагогика) в процессе обучения иностранному языку (лингводидактика).

Положения, выносимые на защиту

1. Становление понятия «профессиональной лингводидактики» позволяет рассматривать ее как новую отрасль лингводидактики, занимающуюся разработкой методологии профессионально ориентированного обучения иностранному языку и как научную дисциплину, имеющую свой объект, предмет, закономерности, принципы и категории.

2. Ключевая категория профессиональной лингводидактики – языковая личность специалиста – характеризуется иноязычной профессиональной коммуникативной компетенцией, которая является конкретизированной и актуализированной целью обучения иностранному языку в сфере профессиональной коммуникации.

3. Развитие содержания обучения иностранному языку для специальных целей, с одной стороны, раскрывается (по горизонтали) в формировании компонентов лингвопрофессиональной обучающей среды, расширяющей традиционное понимание содержания обучения иностранному языку, а с другой – (по вертикали) в построении разноуровневых программ обучения иностранному языку, гармонизированных с международными требованиями в системе непрерывного профессионального образования.

4. Отбор подходов, методов, форм, приемов и заданий как способов иноязычной профессионализации в процессе профессионально ориентированного обучения направлен на развитие лингвопрофессиональных умений специалистов.

5. Разработка принципов отбора учебно-методического обеспечения обучения иностранному языку профессиональной коммуникации и построения структуры урока отраслевого учебного пособия предусматривает соблюдение требований разноуровневого профильного обучения.

6. Профессионально-методическая компетенция преподавателя иностранного языка для специальных целей определяется умением проводить анализ

потребностей специалистов различных профилей, проектировать специальные программы-модули и соответствующие учебно-методические комплексы, а также другими умениями, требующими устойчивого интереса к конкретной специальности и активной интеракция преподавателя иностранного языка с профильными специалистами.

7. Опытно-экспериментальная проверка авторской концепции развития категорий профессиональной лингводидактики (целей, содержания, форм, методов и средств обучения иностранному языку для профессиональных целей, а также субъектов профессионально ориентированного обучения) представляет собой апробацию *совокупности* следующих моделей (под моделью здесь понимается прогностический образец эффективного развития конкретной категории в разработанном направлении):

1) модели построения программ непрерывного обучения иностранному языку специалистов;

2) модели формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции специалиста;

3) модели построения структуры учебного пособия как компонента учебно-методического комплекса по иностранному языку для специалистов;

4) модели проведения конференции как формы научно - исследовательской работы по иностранному языку, направленной на иноязычную профессионализацию специалиста;

5) модели обоснования курса «Введение в профессиональную лингводидактику».

Достоверность и обоснованность выводов и полученных результатов обеспечивается соответствием критериям научности, сочетанием теоретических и экспериментальных методов исследования, опорой на современные достижения педагогики и психологии, дидактики, лингвистики и лингводидактики, а также подтверждается методами исследования, адекватными поставленным задачам, проверкой гипотез в ходе экспериментальной апробации моделей развития категорий профессиональной лингводидактики.

Апробация результатов исследования. Основные положения и материалы диссертации апробированы в теоретическом и практическом аспектах в серии докладов и сообщений, среди которых выступления на научно-методических семинарах и конференциях, на научно-практической конференции «Взаимодействие кафедр иностранных языков с профилирующими кафедрами в неязыковых вузах» (ВШЭ, 1998), на межвузовской научно-методической конференции «Актуальные проблемы современной лингвистики и лингводидактики» (Академия федеральной пограничной службы, 1999), на международной научной конференции «От слова к тексту» (Минск, МГЛУ, 2000), на межвузовской научно-практической конференции «Традиционные и новые концепции, методы и приемы обучения иностранным языкам (МГИМО, 2000), на научно-практической конференции «Современная Россия: проблемы социальной трансформации» (Институт права, экономики и производства МГУ сервиса, 2001), на международной научно-практической конференции, посвященной 50-летию научно-педагогической деятельности Г.В. Роговой (МПУ, 2002), на научно-практической конференции вузов правоохранительных органов России

«Обучение профессиональной лексике (Российская таможенная академия, 2002), на международных научно-практических конференциях национального общества прикладной лингвистики «Языки мира и мир языка» (Московская академия экономики и права, 2003), «Языки в современном мире» (МГУ, 2004, 2006), на научно-практической конференции вузов Москвы «Актуальные вопросы практики преподавания иностранных языков (Академия ФСБ, 2003), на научно-практическом семинаре «Профилирование в обучении иностранным языкам» (Российская таможенная академия, 2003), на Всероссийской научно-практической конференции «Учебник-ученик-учитель» (МГУ, 2004); на научно-практической конференции «Таможня-2004: сквозь призму экономики и права» (Российская таможенная академия, 2004), на заседании секции Национального общества прикладной лингвистики «Язык для специальных целей» (МГУ, 2005).

Внедрены в практику преподавания английского языка на всех факультетах и отделениях Российской таможенной академии и Института права, экономики и производства МГУ сервиса 5 программ и 10 учебных пособий, среди которых учебное пособие по английскому языку «Современное право в России» (гриф Минобразования России), которое применяется в учебном процессе вузов и техникумов юридического профиля.

Разработанный УМК для студентов юридического факультета Российской таможенной академии, спроектированная и апробированная система организации научно-исследовательской работы, а также разработанная модель проведения конференции как способа иноязычной профессионализации специалистов внедрены в учебный процесс Российской таможенной академии, Института права, экономики и производства МГУ сервиса, Хакасского института бизнеса и других учебных заведений, готовящих юристов, экономистов, специалистов таможенной и туристской сфер коммуникации.

Структура диссертации. Работа состоит из введения, семи глав, заключения, библиографии, содержащей 562 наименования, из них 137 на иностранных языках и 15 приложений, включающих Программу элективного курса «Введение в профессиональную лингводидактику», Словник основных терминов профессиональной лингводидактики, а также образцы моделей формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, схем, анкет, таблиц самоконтроля и лингвопрофессиональных тестов.

Основное содержание диссертации

Во **введении** обосновывается актуальность темы исследования, формулируются цель, объект, предмет, гипотеза и задачи исследования, раскрывается его научная новизна, теоретическая и практическая значимость, выделяются этапы исследования, формулируются основные положения, выносимые на защиту, представляются апробация и внедрение результатов исследования.

В **Главе 1. «Теоретические проблемы становления профессиональной лингводидактики»** отмечается, что исследование языка для специальных целей началось в 60 – 70-х годах прошлого века и связано с именами таких английских лингвистов, как Свейлс (1971), Селинкер и Тримбл (1976), Питер

Стревенс (1969) и другими. Среди основоположников этого направления называют Т. Хатчинсона и А. Уотерса (1987), которые выявили, что направление «Английский язык для специальных целей» (ESP - English for specific purpose) появилось в результате по истине революционных преобразований:

- в экономике, когда появление мирового рынка после Второй мировой войны потребовало создания международного языка общения в технологической и торговых сферах;

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

- в педагогике, когда появилось учение американского психолога Карла Роджерса, которое в центре учебного процесса поставило обучаемого, с его разнообразными, в том числе и профессиональными, потребностями и интересами.

Анализ теории Т. Хатчинсона и А. Уотерса позволил выделить следующие концептуальные положения обучения языку для специальных целей, которые легли в основу данного исследования.

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

- Анализ потребностей обучаемых является отправной точкой в построении профессионально ориентированных курсов обучения языку специальности.

- Так как анализ лингвистических характеристик конкретной профессиональной сферы не выявил существенных отличий языка для специальных целей от базового языка, языковые варианты и регистры становятся основой для языка специфического контекста.

- Язык для специальных целей характеризуется как «лимитированный» язык сферами и ситуациями профессионального общения, в рамках которых строится специальный профессионально ориентированный курс.

Теоретический анализ происхождения и развития концепции «иностранный язык для специальных целей» показал, что зарубежные ученые полностью «замыкают» его в сфере методики (А.Л. Назаренко, 2000) и акцентирует внимание не на языке и его лингвистических особенностях, а на подходе, сфокусированном на обучении (A learning centered approach), который находится в центре внимания данного исследования.

В трудах же отечественных ученых делается попытка вывести язык для специальных целей только из сферы методики и дать всестороннее филологическое описание этого феномена. «Язык для специальных целей» понимается как особая система языковых средств, объединенных тематически в соответствующей узкоспециальной сфере человеческой деятельности (А.И. Комарова, И.М. Магидова, С.Г. Тер-Минасова, Т.Г. Добросклонская, А.П. Миньяр-Белоручева и др.).

В то же время многочисленные публикации (Т.Н. Астафурова (1998), А.Я. Багрова (1998), А.И. Бородина (1991), Н.В. Валеева (1994), И.Г. Громова (1993), А.А. Вербицкий (1991), А.Я. Гайсина (1997), Н.Д. Гальскова (2000),

Ю.Д. Долматовская (2000), Е.И. Калмыкова (1999), Г.А. Китайгородская (1992), Е.В. Мусницкая (2000), Е.И. Пассов (1989), Т.Ю. Полякова (1986), М.В. Озерова (1999), В.В. Сафонова (1996), П.В. Сысоев (1990), С.К. Фоломкина (1987), И.А. Цатурова (1995), И.И. Халеева (1990) и др.) отечественных ученых показали, что на рубеже столетий идея профессионально ориентированного обучения иностранному языку становится одним из центральных объектов методических исследований.

Выявлено, что методические работы 70 – 80-х годов были посвящены в основном, обучению лексическому и грамматическому аспектам языка специальности и обучению чтению литературы по специальности (С.К. Фоломкина (1987), Т.Ю. Полякова (1987) и др.), а также ориентированы на подготовку узкопрофильного специалиста, работающего с печатными источниками информации. В результате расширения международных профессиональных контактов в конце 80-х – начале 90-х годов акцент в преподавании иностранного языка был смещен на обучение профессиональному устному общению (Г.Б. Кучма Т.В. (1991).

М.Э. Багдасарян (1990), И.Г. Громова (1993), А.Я. Гайсина (1997) и др.), что означает переход от языка как «суммы грамматики и лексики» к практическому использованию языка специалистами различных профилей, ознаменовав смену ведущего грамматико-переводного метода обучения ИЯ, долгое время господствующего в неязыковых вузах, на структурно-функциональный, а затем и проблемно-коммуникативный метод, в основе которого лежит ориентация на *профессиональную коммуникацию*, ставшую объективной социальной потребностью для миллионов инженеров, ученых и представителей других профессий как средство международного обмена информацией и опытом. Все это вызвало к жизни потребность в формировании лингводидактического подхода в профессиональном образовании, теоретико-методологические основы которого разрабатывает профессиональная лингводидактика.

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

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

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

Для формирования понятия «профессиональной лингводидактики» анализировались понятия близких к профессиональной лингводидактике педагогических наук:

– *дидактики*, изучающей общую теорию обучения, которая вскрывает закономерности усвоения знаний, умений и навыков и формирования убеждений, определяет объем и структуру содержания образования, совершенствует методы и организационные формы обучения (БЭС, 1998);

– *методики*, представляющей собой науку о методах преподавания, совокупность методов обучения чему-либо (словарь Ожегова С.И., 1995);

– *лингводидактики*, которая является общей теорией обучения языку, исследующей общие закономерности обучения языкам, специфику содержания, методов, средств обучения определенному языку в зависимости от дидактических целей, задач и характера изучаемого материала, условий монолингвизма (однойзычия), этапа обучения и интеллектуально-речевого развития учащихся» (Педагогический энциклопедический словарь.– М.: БРЭ, 2003).

Очевидно, что центральное место проводимого исследования отводилось изучению понятия «лингводидактика», которое является ключевым по отношению к новой дисциплине «профессиональной лингводидактике», а сам термин «лингводидактика» был введен в 1969 году Н.М. Шанским и с 1975 года признан в качестве международного.

В построении модели обучения ИЯ методика всегда базировалась на «образе» языка, а не на закономерностях, согласно которым проходит усвоение учащимися ИЯ в учебных условиях.

Языковая личность стала объектом внимания лишь в последние годы в связи с изменением парадигмы и идеологии, прежде всего, лингвистических исследований.

Академик РАО И.И. Халева (1989) выдвинула в качестве системообразующего фактора процесса обучения ИЯ концепт вторичной языковой личности. Это позволило по-новому подойти к обоснованию основных методических категорий и новых методологических подходов. По ее мнению «лингводидактика дает описание модели вторичной языковой личности, ее уровней, механизмов и условий функционирования и формирования в учебных условиях и обосновывает основные закономерности овладения иностранным языком в учебных условиях».

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

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

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

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

Все это подтверждает позицию Н.Д. Гальсковой, которая считает, что лингводидактика как наука призвана осмыслить и описать лингвокогнитивную структуру языковой личности, обосновать условия и закономерности ее развития, а также специфику, как объекта усвоения / преподавания, так и взаимодействие всех субъектов этого процесса.

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

Центральным в этом ряду остается определение, данное И.И. Халеевой, которая считает, что лингводидактика выступает как методологический аспект теории обучения ИЯ применительно к различным искомым результатам данного процесса. Лингводидактика позволяет выявить объективные закономерности, согласно которым должна строиться модель обучения иностранным языкам, в центре которой – языковая личность.

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

Таким образом, анализ приведенных и многих других определений лингводидактики позволяет сделать вывод о том, что данное исследование придерживается позиции Р.К. Миньяр-Белоручева, который не только признает за лингводидактикой право самостоятельной науки, но и считает приоритетным в современных условиях использование термина «лингводидактика», а не «методика» при разработке теории и практики обучения ИЯ.

Применительно к процессу профессионально ориентированного обучения при формировании языковой личности специалиста все эти положения нашли свое подтверждение.

Выделяемая отрасль лингводидактики – профессиональная лингводидактика – призвана исследовать теоретико-методологические проблемы профессионально ориентированного обучения ИЯ, что доказывает обоснованность использования термина «профессиональная лингводидактика».

Проанализировано, что если *лингводидактика*, по утверждению

И.И. Халеевой (1989), является такой отраслью педагогической науки, «... которая обосновывает содержательные компоненты образования, обучения, научения в их неразрывной связи с природой языка и природой общения...», то *профессиональная лингводидактика* является такой отраслью педагогической науки, которая обосновывает содержание обучения иностранному языку специалистов.

В данном исследовании поставлена задача формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции специалиста, которая характеризует языковую личность специалиста. И профессиональная лингво-

дидактика призвана выявить содержание – компонентный состав языковой личности специалиста, который включает отобранные специфические лингвопрофессиональные характеристики в составе иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции (ИПКК), расширяя тем самым традиционное понимание содержания обучения до лингвопрофессиональной обучающей среды, создающей условия иноязычной профессионализации специалиста (движение по горизонтали). Многоуровневый характер ИПКК позволяет специалисту самостоятельно строить свою траекторию движения в иноязычном образовательном пространстве (движение по вертикали).

Принимая во внимание позицию Р.К. Миньяр-Белоручева (1996), который считал, что лингводидактика является самостоятельной наукой, включающей теоретическую и практическую методики обучения иностранным языкам, и главная задача лингводидактики заключается в разработке методологии обучения иностранному языку, можно считать, что главная задача профессиональной лингводидактики состоит в научном обосновании практики профессионально ориентированного обучения иностранному языку и разрабатывает методологию обучения ИЯ специалистов.

Соотношение профессиональной лингводидактики и методики преподавания и изучения иностранного языка для профессиональных целей выступает в форме их взаимодействия, когда методика как совокупность апробированных методов обучения/изучения иностранных языков в сфере профессиональной коммуникации – по сути, практика, сама оказывает влияние на теорию, которая призвана сформулировать основные базовые закономерности развития профессионально ориентированного обучения иностранному языку, пользуясь изначально эмпирическими данными.

В результате исследования по выявлению понятия профессиональной лингводидактики было установлено, что она представляет собой стыковую научную дисциплину, и, учитывая многоаспектность процесса обучения/усвоения иностранного языка в современных условиях и невозможность получения полной картины закономерностей функционирования этого процесса на базе данных какой-либо одной научной дисциплины, целесообразно говорить о «методологической комплексности» современной педагогической науки (Н.Д. Гальскова, 2000) вообще и профессиональной лингводидактики в частности. Все это подтверждает позицию И.А. Зимней (1991), которая подчеркивает «беспредметность», «беспредельность», и «неоднородность» иностранного языка как учебной дисциплины.

Выявлено, что процесс обучения иноязычной речи в сфере профессиональной коммуникации чрезвычайно многомерен, синтезируясь и преломляясь через специфику объекта, создает основу новой научной дисциплины, возникающей на стыке многих наук. Доказать это можно, продемонстрировав данное утверждение следующим образом:

- поскольку мы имеем дело с обучением, то это в значительной мере *дидактика*;
- обучение немислимо вне *воспитания*, в данном случае специалиста-профессионала, то это и *профессиональная педагогика*;
- так как мы обучаем языку, то профессиональная лингводидактика имеет прямое отношение к *лингвистике*;

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

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

– профессиональная лингводидактика нацелена на иноязычную профессионализацию, которая невозможна без обращения к *специальному предмету*, расширение знаний о котором происходит средствами иностранного языка.

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

Таким образом, многообразие возложенных задач на новую отрасль лингводидактики – профессиональную лингводидактику, которой становится тесно в рамках существующих дисциплин, позволяет предположить возможность отмежевания ее от вышеупомянутых педагогических наук. Но это может произойти только в том случае, если будут обоснованы ее объект и предмет, закономерности, категории и принципы.

Исследование по выделению *объекта* профессиональной лингводидактики проводилось в ходе теоретического сопоставления объектов смежных наук.

Проанализировав, что если объектом науки лингвистики является язык, объектом науки методики является процесс обучения языку, объектом дидактики являются способы обучения и учения, а объектом лингводидактики выступает исследование принципов и закономерностей обучения языку, то объектом профессиональной лингводидактики является исследование закономерностей и принципов организации обучения языку для профессиональных целей.

Принципиальным для выделения *предмета* профессиональной лингводидактики было определение А.М. Новикова, что «предмет познания представляет собой совокупность свойств, связей и законов, изучаемых данной наукой и получивших выражение в определенных логических и знаковых формах». Следуя этому утверждению можно определить, что предметом данного исследования является профессиональная лингводидактика, сформировавшаяся в результате разрешения теоретико-методологических проблем профессионально ориентированного обучения ИЯ.

Сама же профессиональная лингводидактика разрабатывает методологию обучения ИЯ специалистов, и своим предметом исследования считает организацию деятельности по обучению ИЯ специалистов.

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

При определении *закономерностей* профессиональной лингводидактики исследование исходило из того, что они находят свое выражение в отправных положениях, определяющих профессионально ориентированное обучение иностранному языку – в *принципах* профессиональной лингводидактики.

Установлено, что профессиональная лингводидактика опирается на базовые *общепедагогические принципы*, такие, как гуманизация, гуманитаризация, демократизация, деятельностная направленность, непрерывность и т.п., на *целевые принципы дидактики* – системности, преемственности, модульности, многоуровневости, информатизации и компьютеризации, автономности и самостоятельности и т. п.; на психологические принципы – дифференциации, индивидуализации, личностной направленности и на *специфические лингвопрофессиональные принципы*. При формировании комплекса специфических принципов использовался комбинированный подход к отбору и разработке принципов профессиональной лингводидактики, и в одну группу были включены как общедидактические принципы, которые получили свое новое звучание (интегративный, междисциплинарный, функциональный, принципы проблемности, креативности, непрерывности, многоуровневости, преемственности, модульности, моделирования, интернационализации, автономности, элективности, вариативности, коммуникативности и интерактивности), так и собственно лингвопрофессиональные, которые разработаны впервые (принцип селективности, иноязычной профессионализации, международной уровневой гармонизации и опережающей специализации).

В ходе исследования обосновано, что общепризнанный принцип *функциональности* в данном контексте обуславливает способность выполнять функциональные обязанности специалиста, используя *отобранный* лишь функционально необходимый языковой материал для осуществления речевых актов профессиональной коммуникации. Это позволило сделать вывод о том, что наиболее эффективным представляется обучение языку на функциональном уровне с учетом конкретной профессии, так как в профессиональном обучении наиболее четко проявляется тенденция приблизить процесс обучения к деятельности человека. В учебных условиях это достигается путем *моделирования* ситуаций профессионального общения, которые могут служить основой формирования нужных навыков профессионального иноязычного обучения.

Ориентация на *самостоятельную и автономную* деятельность студента и ее интенсификация привели к появлению новых педагогических технологий, обеспечивающих оперативное управление учебной деятельностью. Одной из них является дистанционное обучение, которое естественным образом интегрируется в аудиторную и самостоятельную формы обучения, совершенствуя и развивая их, способствуя созданию языковой среды и развитию *непрерывного профессионального образования*.

Установлено, что наиболее полно реализовать методическую концепцию новой технологии обучения иностранным языкам в неязыковом вузе позволяет *модульное* построение курса. Деятельностный модуль как основная структурная единица учебного процесса представляет собой относительно замкнутый цикл занятий, направленный на достижение одной из предусмотренных программой практических целей непрерывного обучения иностранному языку.

Непрерывность образования предполагает единство, преемственность этапов обучения, взаимодополняемость и взаимообусловленность целей, содержания и методов обучения во всех учреждениях образовательного комплекса страны и за ее пределами. Решение этой задачи в ситуации выраженной *интернационализации* языкового образования в странах мира предполагает ориентацию на зарубежный опыт, изучение которого позволяет констатировать, что процесс обучения иностранным языкам является актуальным предметом исследования не только в отдельных государствах, но и на международном уровне.

В условиях современной интеграции Европейских государств повышается *мобильность* их граждан, связанная с поиском работы, учебы или отдыхом. Этому также способствуют современные средства новых *информационных технологий*. Становится также актуальной проблема унифицированности сертификации, которая может быть удовлетворена с помощью Европейского *Языкового Портфеля*, в котором его обладатель в течение длительного времени фиксирует свои достижения и опыт в овладении языком, полученные квалификации, а также отдельные виды выполненных им работ.

Гармонизация национальных и международных стандартов, актуальность которых особенно возросла в период вхождения в единое образовательное пространство с присоединением России к Болонскому процессу, становится условием и средством реализации принципа интернационализации, который в данном контексте оказывает непосредственное влияние на профилизацию обучения ИЯ, так как владение определенным уровнем иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции позволяет специалисту участвовать в международных программах, демонстрируя мобильность и конкурентоспособность на международном рынке труда.

Принцип *селективности* пронизывает всю систему обучения языка для профессиональных целей. Это означает, что изучение проводится не иностранного языка вообще, а *селективно* (избирательно) и строится в соответствии с коммуникативными потребностями профессии или профиля специальности, а также личности специалиста, заинтересованного в получении новых профессиональных знаний средствами иностранного языка. Такое обучение должно обеспечивать *междисциплинарную* организацию, развивать гармоничность в способах и уровнях мышления, готовить выпускников к проектированию новых креативных видов деятельности.

Таким образом, в структуре собственно специфичных принципов профессиональной лингводидактики – интегративность – системообразующий элемент, который можно отследить, например, на одном из ключевых принципов профессиональной лингводидактики – принципе *иноязычной профилизации*, который определяет содержание профессионально ориентированного обучения ИЯ как целостный, комплексный и в то же время интегративный процесс формирования языковой личности специалиста, обладающего иноязычной профессиональной коммуникативной компетенцией, формирование которой происходит в ходе интеграции лингвистических и коммуникативных навыков с профессиональными навыками, на основе взаимопроникновения, взаимодополняемости и взаимозависимости как межпредметной информации, так и способов ее усвоения, учитывающих междисциплинарность и интерактивность.

В современных условиях необходимо выработать навыки селективности, позволяющие из всего многообразия проблем, задач, ситуаций, форм и методов профессионального образования отобрать оптимальные для построения индивидуальной траектории продвижения личности специалиста в иноязычном образовательном пространстве.

Все это доказывает, что именно владение иноязычной профессиональной коммуникативной компетенцией позволяют специалисту (независимо от сферы деятельности) находиться на уровне новейших достижений науки и техники в своей области.

Таким образом, профессионально ориентированное иноязычное обучение, зародившееся в недрах методики обучения иностранному языку, которое на начальном этапе было сконцентрировано на самом предмете – иностранном языке, а далее сместило свой акцент на формирование навыков речевой деятельности, а затем и на языковую личность, столкнулось с новыми проблемами, не решаемыми в рамках старых методических установок. И помимо включения специального понятийно-содержательного (собственно профессионального) компонента в обучение иностранному языку специалистов, новая дисциплина была призвана формировать профессиональную коммуникативную компетенцию специалиста, профессиональные качества, профессиональное мышление и многое другое средствами иностранного языка. Все это потребовало модернизации существующей дидактической системы, которая на основе анализа проводимых отечественных и зарубежных исследований концепции «языка для специальных целей» позволяет говорить не только и не столько о специальном «профессиональном» (под)языке, а концентрирует внимание на процессе обучения иностранного языка для профессиональных целей, теоретическим обоснованием которого занимается – *профессиональная лингводидактика* – предмет данного исследования.

Проведенное теоретическое исследование правомерности становления понятия «профессиональной лингводидактики», у которой есть свой объект и предмет исследования, закономерности, принципы и категории, показало, что фундаментальные дидактические исследования процесса профессионально ориентированного обучения иностранному языку могут проводиться в рамках данной научной дисциплины и служат теоретической основой формированию лингводидактического подхода в профессиональном образовании.

Во второй главе «Языковая личность специалиста – центральная категория профессиональной лингводидактики» разрабатывается компонентный состав языковой личности специалиста, которая характеризуется иноязычной профессиональной коммуникативной компетенцией, формирование которой является целью профессионально ориентированного обучения иностранному языку специалистов.

Если по утверждению К.Д. Ушинского цель «определяет сам метод изучения», то профессиональная направленность обучения иностранному языку определяет метод профессионально ориентированного обучения иностранному языку. Научной областью, изучающей данный метод, как уже было установлено в рамках данного исследования, становится профессиональная лингводидактика. При этом ее первостепенной задачей является конкретизация и

актуализация цели профессионально ориентированного иноязычного обучения, которая исходит из традиционной трактовки, принятой в российской системе образования, предусматривающей общеобразовательные, воспитательные и практические цели обучения иностранным языкам, выдвинутые Л.В. Щербой в 1974 году. Нами исследована динамика развития данной категории, которая послужила следующим.

Общеобразовательные цели, в которые Л.В. Щерба включал в основном развитие филологического образования, сегодня в свете компетентностного подхода могут реализовываться в ходе формирования общеобразовательной компетенции (Мусницкая Е.В., 2000), в соответствии с которой обучение на начальном этапе, получаемое на родном языке, предваряет собственно обучение умениям устного и письменного общения на изучаемом иностранном языке.

Воспитательный потенциал дисциплины «Иностранный язык» реализуется не только путем формирования уважительного отношения к духовным ценностям других стран и народов (Примерная программа, МГЛУ, 2000), но и путем воспитания гражданской и профессиональной ответственности специалиста, включенного как в социально-экономическое развитие общества, так и в самосовершенствование и самообразование.

Введение *развивающей цели* вызвано «необходимостью переориентации образования со знаниецентрического на культуросообразное» (Е.И. Пассов, 2002), когда знания из основной и почти единственной цели образования становятся лишь компонентом образования, в основе которого направленность на развитие актуальных, с точки зрения общественных требований, *компетенций*.

Таким образом, динамика развития *практических целей* обучения иностранным языкам в неязыковых вузах фиксирует переход от владения навыками чтения и перевода специальных текстов (грамматико-переводный метод) к обучению общению (коммуникативный метод), которое предполагает формирование коммуникативной компетенции специалиста как средства межнационального и межкультурного общения при реализации коммуникативных и познавательных потребностей специалиста (Программа УМО, 2000).

В то же время в данном исследовании обосновывается, что в контексте профессионально ориентированного обучения акцент должен быть смещен в сторону *иноязычной профессионализации* в процессе обучения, вводя в состав коммуникативной компетенции, которую должен сформировать неязыковой вуз, вариативную *специальную (собственно профессиональную)* составляющую, в то время как межкультурная – инвариантна практически для всех специальностей.

Расширение и уточнение компонентного состава коммуникативной компетенции, одной из наиболее дискуссионных категорий современной лингводидактики, потребовало как теоретического, так и экспериментального исследования.

В ходе исследования был проведен теоретический анализ моделей коммуникативной компетенции зарубежных ученых от Хомского (1965), который под «лингвистической компетенцией» понимал «систему внутренне присущих говорящему правил функционирования языка», и Хаймса (1964), который ввел понятие «коммуникативная компетенция» как способности пользоваться языком

в процессе коммуникации, и моделей, разработанных М. Каналь, М. Свейн (1980), Л.Ф. Бахман (1990), Ван Дейк (1992) до общепризнанной классификации, определенной Советом Европы (1994), включающей социально-политическую компетенцию, межкультурную компетенцию, компетенцию общения, информационную компетенцию, компетенцию непрерывного образования, которые ряд ученых (Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, А.М. Новиков, И.П. Смирнов, А. Шелтон и др.) относят к «базисным квалификациям» или «ключевым компетенциям», необходимым сегодня каждому специалисту.

Анализ компонентов коммуникативной компетенции, которые разрабатывали российские ученые (Гез Н.И., Астафурова Т.Н. и др.), рассматривающие ее как многогранную способность вести иноязычное общение с представителями других культур, показал, что, несмотря на многообразие исследований данного вопроса, наблюдается большой разброс во мнениях не только о количестве компонентов, но и о самих компонентах. При этом В.В. Сафонова (1996) включает следующие компетенции: речевую, компенсаторную, социокультурную, социолингвистическую, предметную, общекультурную, лингвострановедческую; И.Л. Бим (1997): лингвистическую (в том числе и социолингвистическую), тематическую, компенсаторную, языковую, учебную; Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова (2000): лингвистическую, прагматическую, когнитивную, информативную.

Ученые МГЛУ под коммуникативной компетенцией понимают потенциальную способность коммуникантов реализовать обмен информацией на иностранном языке в устной и письменной формах, самостоятельно осуществлять поиск, накопление и расширение объема профессионально значимых знаний в процессе естественного (прямого и опосредованного) общения с носителями языка.

Можно утверждать, что использование понятия «коммуникативная компетенция» является вполне обоснованным с точки зрения деятельностного подхода к организации образовательного процесса, поскольку сам по себе термин «компетенция» представляет наивысший уровень владения способами развития профессиональной деятельности.

Однако конкретизация таких понятий, как компонентный состав коммуникативной компетенции в сфере профессионального общения, их детальное рассмотрение и практические выводы применительно к подготовке по иностранному языку студентов неязыкового вуза в корреляции и взаимосвязи с приобретаемой ими профессиональной компетенцией, а также отражение этого аспекта в рабочих программах и дидактических материалах, адекватных данной цели обучения, потребовали и экспериментального исследования.

Проведенное экспериментальное исследование среди студентов различных факультетов (Российская таможенная академия, Московский государственный университет экономики, статистики и информатики. Лобненский филиал, Хакасский институт бизнеса и Российская международная академия туризма) с целью выявления потребностей в иноязычных умениях для специалистов таможенных, экономических, юридических и туристских профилей и соотнесения их с соответствующими квалификационными характеристиками позволило пересмотреть компонентный состав коммуникативной компетенции, который должен быть, на наш взгляд, расширен за счет включения таких компонентов, как:

1) *Бизнес (или деловой)*- компонент, который представляет собой умение участвовать в межличностном профессиональном устном (встречи, переговоры, презентации и т.п.) и письменном (деловые письма, факсы, телексы и т.п.) общении с участниками внешнеэкономической деятельности – представителями различных профессий. При этом данный компонент инвариантен по отношению к практически любой специальности.

2) *Специальный компонент* (или собственно профессиональный), который включает функциональную и междисциплинарную составляющие. Под функциональной компетенцией здесь понимается способность специалиста выполнять функциональные обязанности, используя иностранный язык, под междисциплинарной – трансформация специальных и лингвокультурологических знаний и умений в процессе профессионально ориентированного обучения иностранному языку.

Таким образом, теоретико-экспериментальный анализ, направленный на конкретизацию компонентного состава иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции позволил обосновать ее составляющие, которые включают ряд компонентов, общих для всех специальностей: общеобразовательный, стратегический, лингвистический, дискурсивный, информационный, межкультурный, бизнес(деловой) и специальный компонент – для отдельных видов профессиональной коммуникации. На формирование вышеназванных компетенций направлено содержание обучения ИЯ в сфере профессиональной коммуникации.

В третьей главе «Содержание обучения иностранному языку специалистов как категория профессиональной лингводидактики» рассматривается расширение данной категории как «по горизонтали», так и «по вертикали».

Горизонтальное развитие понятия содержания отталкивается от традиционного, предусматривающего три компонента: лингвистический, который включает языковой материал; психологический, который включает формирование навыков и умений пользования изучаемым языком при общении; и методологический компонент, который связан с овладением учащимся рациональными приемами учения. К тому же необходимо учитывать и обучение в контексте культуры (И.А. Зимняя, Е.И. Пассов, С.Г. Тер-Минасова).

Ориентация обучения на профессиональное общение потребовала пересмотра соответствующего содержания обучения иностранному языку, в которое помимо лингвистических составляющих многие ученые (Озерова М.В. и др.) стали включать и экстралингвистические. Это такие компоненты, как *сферы* общения, представляющие собой экстралингвистический фон, влияющий на речевое поведение и выбор языковых средств, а также *ситуации* общения, которые указывают на конкретные стереотипные условия взаимодействия партнеров, и совокупность тем, представляющих информативную специфику предмета. Необходимость соотнесения лингвистических и экстралингвистических понятий, что характерно для дискурса, который помимо текста включает и экстралингвистическую информацию; подтверждает введение дискурсивных умений как дополнительного компонента содержания обучения.

Доказано, что реализация профессионального общения невозможна без наличия у обучаемых не только предусмотренных ранее лингвистических, стра-

новедческих, коммуникативных знаний и иноязычных навыков, но и наличие у обучающихся определенных общеобразовательных, стратегических, информационно-компьютерных умений, а также специальных (профессиональных) знаний и умений делового общения. Такой расширенный состав компонентов позволяет говорить не столько о содержании, сколько о так называемой *лингвопрофессиональной обучающей среде*, которая представляет собой комплекс условий, неотъемлемых для формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции специалиста. Ее структура включает в себя лингвистические и экстралингвистические (профессиональные) компоненты, а также субъекты (студент – преподаватель – специалист) и объекты (УМК и средства) процесса профессионально ориентированного иноязычного обучения.

Описанные компоненты становятся неотъемлемой частью соответствующих дидактических материалов, предусматривающих достижение конечных и промежуточных целей профессионально направленного обучения иностранному языку в неязыковом вузе, среди которых важнейшим является *программа* курса иностранного языка для определенной специальности.

В диссертации рассматриваются этапы построения программы курса «Иностранный язык для профессиональных целей». При этом *анализ потребностей* специалистов конкретного профиля – отправная точка программы, который не учитывался в Типовой программе (1995), выделяется в ряд специфических закономерностей профессиональной лингводидактики, что подтверждается исследованиями как зарубежных (Б. Линч, П. Лайтбаун и др.), так и отечественных ученых (И.Г. Громова и др.).

В ходе исследования доказано, что вертикальное развитие содержания обучения ИЯ специалистов предусматривает при составлении программ такое структурирование содержания обучения иностранному языку специалистов, которое позволяет проследить динамику формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции в течение всего периода обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Последовательность развиваемых в рамках речевой компетенции иноязычных умений и навыков определяется как характером будущей профессиональной деятельности обучаемого, так и этапом обучения, учитывающие европейские уровни владения иностранным языком («выживания», «допороговый» уровень, «пороговый» уровень, «пороговый продвинутый» уровень, «профессиональный» уровень и уровень «владения в совершенстве»), представляющие собой системное описание отношений между целями, содержанием преподавания и изучения иностранных языков, а также достигаемыми результатами на разных этапах формального и неформального образования.

В ходе исследования разработаны и обоснованы следующие требования педагогической концепции непрерывного образования, предъявляемые к построению программ по иностранному языку для неязыковых вузов:

Социально-экономические:

а) обеспечение каждому специалисту доступа к многоуровневым образовательным программам по иностранным языкам, имеющим личностную и общественную значимость, способствующим лучшей адаптации к профессиональной деятельности и профессиональному росту;

б) формирование компетенций специалиста-профессионала, активно влияющего на быстроизменяющееся экономическое и социокультурное развитие;
содержательно-структурные:

а) соблюдение целостности, преемственности, многоуровневости, гибкости, мобильности, дополненности, доступности, интегративности, инвариантности, модульности, завершенности образовательных программ по иностранным языкам;

б) признание приоритетности содержательной стороны обучения по отношению к структурно-организационной форме (определение ступени обучения в соответствии с уровнем владения языком);

процессуально-методические:

а) создание учебно-методического обеспечения профессионально ориентированных программ, базирующегося на инновационных технологиях;

б) предоставление права выбора программ, позволяющих личности достигнуть определенного профессионального уровня с учетом ее индивидуальных способностей и возможностей.

В диссертации представлены рекомендации по применению разработанной технологии структурирования программ обучения иностранному языку в соответствии с европейскими уровнями владения языком.

Глава 4 «Методы профессиональной лингводидактики» посвящена вопросам рационального отбора методов и форм профессионально ориентированного обучения как категории профессиональной лингводидактики.

Необходимо подчеркнуть, что общепедагогические и общедидактические методы обучения в профессиональной лингводидактике получают свое целевое звучание. И, руководствуясь принципами селективности и интегративности, в данном контексте отобраны только те (специфические) методы, которые используются в профессионально ориентированном обучении. При этом критериями отбора методов и форм профессионально ориентированного обучения служат как рассмотренные выше принципы, так и разработанный компонентный состав иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции.

Установлено в ходе исследования, что профессионально ориентированный подход в обучении иностранным языкам позволяет разрешить всю совокупность трудностей психологического, лингвистического и социального характера, связанных с формированием у студентов иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, поскольку он создает условия для овладения речевой деятельностью в процессе решения профессионально значимых задач.

Все это дает основание предполагать, что наступило время, когда ведущим методом, способным ответить на вызовы современного общества, требующего адекватных решений социально-экономических, культурологических, образовательных и профессиональных проблем, становится профессионально ориентированный подход, изучением которого занимается новая отрасль лингводидактики – профессиональная лингводидактика.

Выявлено, что процесс обучения иностранному языку для профессиональных целей строится на разумном комплексе нескольких основополагающих подходов, таких, как:

– системно-деятельностный, который рассматривается не как раньше «сумма лексики и грамматики», а пронизывает все аспекты учебного процесса: струк-

туру, содержание основного курса обучения, методику проведения всех видов учебных занятий, содержание дидактических материалов;

– *коммуникативно-функциональный*, который при использовании языка на функциональном уровне с учетом конкретной профессии наиболее четко проявляет тенденцию приблизить процесс обучения к деятельности человека;

– *межкультурный подход*, который в соответствии с принципом селективности, ориентирует на отбор того минимума социокультурной, лингвострановедческой и межкультурной информации, который позволяет осуществлять профессиональную коммуникацию на достаточном культурологическом уровне;

– *личностно-деятельностный*, который положен в основу современного российского образования, а изначально был сформулирован применительно к обучению иностранному языку. В соответствии с ним основой учебного процесса становится не только усвоение знаний, но и способы этого усвоения, развитие познавательных, творческих и профессиональных способностей личности.

Установлено, что в профессиональном образовании получил распространение разработанный А.А. Вербицким *контекстный метод*, в котором с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста, а усвоение им абстрактных знаний как знаковых систем наложено на канву этой деятельности и воссоздаются фрагменты производства и производственных отношений; привлекается производственный материал, для создания проблемных ситуаций, осуществляется курсовое проектирование по реальной тематике, используются тренажеры, методы решения ситуативных задач, имитационное моделирование, разыгрывание ролей, деловые игры и др. (М.М. Бахтин, 1979).

Изучение важнейших категорий теории проблемного обучения: проблемной ситуации, учебной проблемы, гипотезы, доказательств познавательной самостоятельности, раскрывающих сущность *проблемного метода*, который заключается в создании цепи проблемных ситуаций и управлении деятельностью обучаемых по самостоятельному решению учебных проблем – позволило рассматривать его как неотъемлемый компонент при формировании системы упражнений учебных пособий и коммуникативных контрольных заданий профессиональной направленности.

Анализ возможностей дидактического процесса для развития иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции показал, что к технологиям, активизирующим профессиональную деятельность обучающихся, относят следующие.

– *Диалоговые технологии* обучают стратегиям, используемым в процессе общения для достижения запланированного коммуникативного результата. В основе диалога лежит учебная проблема и система соподчиненных проблем. Приоритет здесь принадлежит устному изложению дискуссионного, диалогического характера. Данная технология оказалась востребованной для развития навыков делового общения и сотрудничества, умения убеждать, успешно вести деловые переговоры, умения работать в команде и умения контролировать. Все это используется в деловых беседах, представляющих собой форму устного

обмена информацией между несколькими людьми, является важным элементом таких процедур, как оформление на работу и увольнение сотрудников; прием посетителей; консультирование; деловые переговоры; встречи.

- *Игровые технологии* помогают не только изображению коммуникативных актов от элементарных до сложных, но и формированию необходимых профессиональных качеств. Различают ролевые и деловые игры. Ролевая игра позволяет студентам развивать и практиковать общие коммуникативные и профессиональные навыки. Под деловой игрой, как одной из разновидностей ролевых игр, понимают «имитацию ситуации профессионального общения, реализуемого средствами иностранного языка» (И.А. Жучкова, Л.Л. Графова).

- *Проектные технологии* предполагают решение определенной проблемы в результате самостоятельных действий студентов. Установлено, что метод проектов, который проходит через русло многих теоретических концепций: ассоциативно-рефлекторной теории (С.Л. Рубинштейн), теории поэтапного формирования умственных действий (А.А. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.), является одним из современных методов, который внедряется в практику профессиональной подготовки.

- *Компьютерные технологии* позволяют адаптировать новые информационные технологии к индивидуальным особенностям обучающихся.

- *Интеграционные технологии* базируются на межпредметных связях и повышают общекультурный и научный потенциал подготовки специалиста.

Экспериментальные исследования (Российская таможенная академия, Институт права, экономики и производства МГУ сервиса), проводимые с 1998 года по выявлению методов и приемов иноязычной профессионализации специалистов таможенного и туристского профилей, показали, что такой формой, которая способна интегрировать в себе практически все выше названные задания проблемного, творческого и исследовательского характера, которая моделирует профессиональную деятельность, развивает диалогическое и профессиональное мышление и направлена на оптимизацию обучения языка для профессиональных целей, является *конференция*.

Внедрению в практику учебного процесса таких форм научно-исследовательской деятельности студентов по ИЯ, как конкурсы научных работ, переводов и рефератов по специальности, олимпиад, викторин, проектов, публичных выступлений, показало, что научные семинары и конференции формируют способность будущих специалистов эффективно использовать зарубежный опыт, умения извлекать информацию из специальной литературы, демонстрировать готовность эффективно сотрудничать в профессиональной сфере, используя иностранный язык.

Конференция становится одним из средств обучения, включающего иностранный язык в общую систему подготовки творчески направленного специалиста, формирующего профессиональные качества на основе междисциплинарности, функциональности, селективности, интегративности, интерактивности и проблемности.

В ходе исследования выявлено, что профессиональная лингводидактика не только заимствует методы педагогических наук, но и вносит свой вклад в теорию профессионального обучения. Так, апробированные в лингводидактике в сфере профессиональной коммуникации методы обучения деловому

общению на иностранном языке (деловые встречи, переговоры, презентации, ведение деловой документации и корреспонденции: написание деловых писем, факсов, составление контрактов, договоров и т.п.), а также требования учета культурологических особенностей страны, с представителями которой специалисты выступают в профессионально деловые контакты, стали неотъемлемыми компонентами курса профессиональной педагогики.

В главе 5 «Учебник как система обучения иностранному языку для специальных целей» обосновывается необходимость разработки учебно-методического обеспечения нового поколения.

Установлено, что в настоящее время, пользуясь лишь традиционными вузовскими учебниками, написанными более 20 лет назад, не представляется возможным сформировать определенный уровень иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, несмотря на то, что учебники, созданные во второй половине прошлого столетия выдающимися учеными ряда авторских лингвистических и педагогических школ России, удивляли наших зарубежных коллег уровнем владения иностранным языком тех, кто по ним учился.

Во же время многочисленная западная учебная литература, ставшая доступной в России в последнее время, несмотря на очевидные преимущества, не полностью отвечает отечественным программным требованиям, и прежде всего из-за некоторого увлечения беспереводными учебниками и тестированием.

Лавинообразный спрос и не снижающийся интерес к изучению ИЯ привели к появлению самых различных курсов и учебных материалов по разнообразным профилям, и перед преподавателем, да и перед системой обучения в целом, встала проблема выбора учебников и учебных пособий, содержание которых определяется профилем вуза и должно дать студентам возможность свободного владения языковыми навыками в сфере их профессиональной деятельности.

Отечественный опыт показал необходимость создания базового учебника, интегрирующего в себе изложение грамматических правил, упражнений на их закрепление, активизацию и контроль, включающего тесты и переводы и рациональное использование зарубежного опыта написания учебных пособий, которые отличаются комплексным подходом к обучению всем видам речевой деятельности, коммуникативным характером упражнений, разработанностью всего учебно-методического комплекса.

Составление отраслевых пособий требует творческого подхода и учета наиболее существенных принципов профессиональной лингводидактики. В перечень общих требований к учебнику для неязыковых вузов необходимо включить следующие.

Учебник должен предусматривать достижение конечной цели обучения, каковой в соответствии с данным исследованием, является формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции как совокупность навыков и умений разных видов речевой деятельности в сфере профессиональной коммуникации.

Он должен в той или иной мере отражать специфику профессии и профессиональной деятельности обучающихся. При этом языковой материал, предназначенный для обучения языку специальности, должен обеспечить

развитие и закрепление у обучающихся навыков адекватного общения с носителями иностранного языка в ситуациях, предполагающих компетенцию в специальности.

Коммуникативную ориентацию учебника иностранного языка для неязыкового вуза обеспечивает информативный, познавательный текстовый материал. Уже на первом этапе (уровне) тексты должны представлять собой образцы жанров, характерных для данной конкретной специальности, отображать соответствующий информационный поток, исходить из коммуникативно значимых ситуаций профессионального общения. Методически целесообразно представлять учебный материал в виде уроков-тем, где тексты тематически и интенционно связаны между собой (Бородина А.И.).

Структура урока, являясь моделью учебного процесса, позволяет реализовать теоретические замыслы с той или иной степенью эффективности.

Самым важным, определяющим элементом структуры урока является система упражнений, т.е. такая их совокупность, которая благодаря определенной последовательности и внутренней взаимосвязи обеспечивает наиболее оптимальное и эффективное продвижение обучающегося к речевому умению через формирование фонетических, грамматических, речевых навыков, а также гарантирует нейтрализацию прогнозируемых учебных трудностей. На создание такой системы и должны быть направлены основные усилия разработчиков учебника.

Доказано, что целесообразным становится разработка *учебно-методического комплекса*, предназначенного для разных этапов подготовки по иностранному языку в вузах неязыковых специальностей. Для профильно-близких вузов должны быть созданы отвечающие указанным требованиям комплекты таких материалов, которые включают в себя как минимум книгу для студента, книгу для преподавателя, грамматический справочник, лексический минимум (профильно-ориентированный), книгу для дополнительного чтения, а также банк средств аудитивной, визуальной и аудиовизуальной наглядности, в том числе диапозитивы, диа-, кино- и видеофильмы, компьютерное программное обеспечение и др.

Апробация учебно-методического комплекса, отвечающего основным требованиям, предъявляемым к учебникам и учебным пособиям нового поколения, проводилась на примере УМК для юридической специальности в 1999–2005 годы в Российской таможенной академии и в Институте права, экономики и производства МГУ сервиса.

Основными компонентами данного УМК являются рабочая программа для слушателей юридического факультета (Российская таможенная академия, Институт права, экономики и производства МГУ сервиса), научно-теоретические основы которой рассмотрены в рамках диссертационного исследования Крупченко А.К. (1999), учебное пособие по английскому языку «Право в России» (1999) и «Современное право в России» (2004), которые прошли экспертизу Научно-методического совета МГУ, получив гриф Минобразования РФ (2004), лексический минимум – «Ways with legal words» (1999), который представляет собой не только краткий частотный словарь юридической лексики, но и продуктивные пути ее усвоения, а также другие пособия.

Структура отраслевого учебного пособия рассмотрена в диссертации на примере учебного пособия для юристов «Современное право в России».

Данное пособие национально по содержанию и интернационально по форме. К текстам о современном праве в России разработаны такие задания, которые отвечают требованиям зарубежной методики обучения чтению и другим видам речевой деятельности и которые стали характерными чертами учебников нового поколения, сочетающих многоуровневость, преемственность и коммуникативность.

Аутентичность предметно-понятийного содержания пособия, отражающего основы российского законодательства, позволяет выполнять задания даже тем, кто еще не достиг порогового уровня владения иностранным языком. Вместе с тем, проблемность заданий, сформулированных в пособии, создает условия для студентов, достигших продвинутого уровня, вести дискуссии по вопросам становления новой российской государственности и экстраполировать общепризнанные принципы и институты на правовую систему современной России.

Такой многоуровневый проблемно-коммуникативный подход становится не только инструментом для формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции специалиста, но и средством воспитания чувства гражданина России, способного вступать в диалог с представителями других народов (культур), раскрывая основы российского законодательства и отстаивая смысл и практическую значимость проводимых реформ в России.

Установлено, что неотъемлемой частью учебно-методического комплекса становится учебник для делового общения, на основе которого готовят управленцев среднего и высшего звена и потребность в котором появилась в связи с изменившейся ситуацией в сфере занятости и в связи с переходом к рыночной экономике. Все это продиктовало иные цели и содержание обучения иностранному языку при подготовке специалистов в области международного бизнеса и делового администрирования, инженеров, экономистов-международников.

При этом компьютерный учебник может стать эффективным средством интенсификации процесса овладения иностранным языком студентами специальности.

Современный отраслевой учебник должен обеспечивать методическое управление самостоятельной работой студентов по иностранному языку, направленное на проектирование педагогического, психологического и методического обеспечения формирования навыков и умений иноязычной речевой деятельности в сфере профессиональной коммуникации.

Выявлено, что дидактические материалы создаются нередко сотрудниками кафедры иностранных языков и консультантами, представляющими профилирующие кафедры, что выдвигает особые требования к преподавателю ИЯ в неязыковых вузах.

В главе 6 «Преподаватель иностранного языка в процессе профессионально ориентированного обучения» решалась проблема выявления и формирования профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка неязыкового учебного заведения.

Начавшийся в России в конце прошлого столетия «лингвистический бум», символизирующий возросшую потребность в изучении иностранных языков, и прежде всего английского языка, повлек за собой избирательный интерес к преподавательскому корпусу, способному удовлетворить разнообразные, в том числе и профессионально ориентированные, иноязычные образовательные потребности обучаемых.

В диссертации выявлено, что процесс обучения иностранному языку профессиональной направленности является наиболее благоприятным условием реализации общепризнанного в настоящее время личностно-ориентированного подхода, «повышающего статус обучаемого в образовательном процессе» (Н.Д. Гальскова, И.А. Зимняя, В.В. Сафонова), так как профессиональная компетентность в смоделированных в учебных условиях ситуациях будущей профессиональной деятельности у обучающихся значительно выше, чем у преподавателя-лингвиста. Это и позволяет перенести центр тяжести на личность обучаемого, не отстраняясь от решения стоящих проблем.

Как показало исследование, преподаватель должен иметь четкое представление о том, в какой степени учащиеся его группы готовы к выполнению незнакомых им прежде заданий и упражнений; склонны к активному выбору; последовательны в достижении поставленных целей; проявляют интерес к языковым тонкостям и нюансам значений; готовы к преодолению трудностей в общении, еще не владея языком в достаточной степени; связаны в своей профессиональной деятельности со специальной терминологией; имеют способности к изучению иностранных языков; коммуникативны и готовы к контакту с незнакомыми людьми; обладают достаточной уверенностью в своих силах для решения трудных задач; готовы к освоению новых методик и принятию новых идей, для чего требуется привлечение современных педагогических технологий, средств обучения и в том числе расширения компетенции преподавателя, переориентации его сознания на ценности, адекватные характеру творческой (инновационной) педагогической деятельности.

Общезвестно, что наряду с языковой, психолого-педагогической подготовкой будущего учителя иностранного языка методическая грамотность, основы которой закладываются в вузе, играет важнейшую, если не ведущую роль. В комплекс методических умений включены такие виды, как проектировочные, адаптационные, организационные, мотивационные, коммуникативные умения, умения контроля и самоконтроля, познавательные и вспомогательные, которые в совокупности и составляют основу, стержень профессиональной методической культуры учителя (Е.И. Пассов).

Исследования по выделению общих и отличительных черт у преподавателей специальных и лингвистических групп показали, что функции преподавателя языка для специальных целей *значительно шире*, чем преподавателя общего иностранного языка.

Во-первых, наряду с тем набором навыков, которым должен обладать преподаватель иностранного языка как в лингвистическом, так и в специализированном вузе, например, планировать урок, обучать основным видам речевой деятельности, презентовать грамматику и лексику, работать над ошибками и т.д., преподаватель языка для профессиональных целей для того,

чтобы построить программу профессионально ориентированного курса конкретной специальности, проводит анализ потребностей, характеризующих профессиональную сферу обучаемых, в соответствии с которыми строится специальный курс изучения ИЯ; выявляет задачи, которые необходимо достичь по окончании курса; формулирует и формирует навыки не только лингвистического, коммуникативного, но и профессионального характера; разрабатывает средства контроля сформированности лингвопрофессиональных умений, включающие проблемно-коммуникативные задания по тематике конкретной специальности.

Во-вторых, преподаватель языка для специальных целей должен уметь либо правильно отобрать и при необходимости адаптировать учебный материал с учетом специфики учебного заведения и уровня владения языком, либо составить или даже разработать новый, в случае отсутствия требуемого учебного материала, в то время как преподаватель общего языка пользуется в основном готовым УМК.

В-третьих, расширилось понятие «профессиональной компетенции» преподавателей иностранного языка для учреждений высшего (среднего) профессионального образования. Если раньше под «профессиональной компетенцией» преподавателя иностранного языка понимался уровень владения специальностью, который включал владение иностранным языком и методику его преподавания, то сегодня в понятие «профессиональная компетенция» преподавателя иностранного языка стали включать дополнительно и общее представление, и интерес к той профильной дисциплине, которая изучается в конкретном учебном заведении, а также владение методами обучения интегративных курсов.

Однако анализ программ по методике преподавания иностранных языков в ряде вузов (МГЛУ, МГПУ, АПК и ППРО), занимающихся подготовкой (переподготовкой) преподавателей иностранных языков, показал, что данные учебные заведения не выделяют вопросы профессионально ориентированного обучения в программах по подготовке кадров для работы в неязыковых вузах.

В отсутствие специальной системы подготовки преподавателей иностранного языка для специализированных вузов миссию их «профессионального» обучения берут на себя специальные ассоциации и объединения. Так, Национальное общество прикладной лингвистики (НОПрил), созданное под эгидой Научно-методического совета по иностранным языкам, имеет постоянно действующую секцию «Английский язык для специальных целей», в рамках которой проходят семинары и круглые столы по актуальным вопросам профессиональной лингводидактики.

Неоспорима роль Британского Совета, который является не только научно-методическим центром, обеспечивающим специальной литературой преподавателей ЯСЦ, проводящим мастер-классы, семинары и встречи с авторами учебных пособий, но и организатором образовательных проектов (например, проект «Английский для профессиональной коммуникации», 1999), конференций, а также центром, выпускающим с 1995 года журнал ESP RUSSIA, в котором преподаватели ЯСЦ могут обмениваться мнениями по актуальным вопросам теории и практики преподавания английского языка для специальных (профессиональных) целей.

Однако перечисленные меры, рассчитанные в основном на творческих и инициативных преподавателей, не затрагивают основной массы преподавателей ИЯ для профессиональных целей, число которых значительно превышает количество тех, кто работает (будет работать) в лингвистических вузах.

В ходе проведения исследований по выявлению готовности и способности выпускников МГУ, МГЛУ, МПГУ преподавать иностранный язык для специалистов была выявлена потребность системной, официально организованной подготовки как в рамках повышения квалификации преподавателей ИЯ специализированных вузов, так и путем включения в вузовскую программу лингводидактики вопросов профессиональной лингводидактики.

В Главе 7 «Опытно-экспериментальная проверка развития категорий профессиональной лингводидактики» обосновывается построение примерной программы курса «Введение в профессиональную лингводидактику».

Педагогический эксперимент проходил в период с 1998 по 2006 годы и был направлен на проверку эффективности разработанной концепции развития категорий профессиональной лингводидактики, которая представляет собой совокупность следующих моделей.

- **Модель построения программ непрерывного иноязычного обучения специалистов как развитие категории *содержания* профессионально ориентированного обучения, научное обоснование и апробация которой проводились в Российской таможенной академии в период с 1998 по 1999 годы в рамках диссертационного исследования.**

Опытно-экспериментальная проверка подтвердила эффективность технологии построения многоуровневых преемственных программ иноязычного обучения и целесообразность приведения содержания каждой ступени обучения в соответствии с европейскими уровнями владения иностранным языком, которые способствует личному и профессиональному росту людей, развитию межличностного общения, межкультурных и международных обменов.

Данный этап работы описан в публикациях автора [7, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 17, 28, 29, 35].

- **Модель разработки УМК по специальности, основными компонентами которой стали: рабочая программа для слушателей юридического факультета (Российская таможенная академия, Институт права, экономики и производства МГУ сервиса), учебное пособие «Право в России» (1999) и «Современное право в России» (2004), которые прошли экспертизу Научно-методического совета МГУ, получив гриф Минобразования РФ (2004), а также лексический минимум – «Ways with legal words» (1999), который представляет собой не только краткий частотный словарь юридической лексики, но и продуктивные пути ее усвоения, а также другие пособия.**

Эффективность разработанного методического обеспечения как категории профессиональной лингводидактики подтверждается тем, что указанные пособия трижды переиздавались и применяются в учебном процессе ряда вузов России.

Данный этап работы описан в публикациях автора [1, 2, 12, 13, 16, 18, 19, 20, 21].

– Обновленная модель коммуникативной компетенции - иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции специалиста (ИПКК), состав которой был расширен за счет включения: *бизнес (или делового)* - компонента и *специального (или собственно профессионального)* компонента, способствующих профессиональной коммуникации средствами иностранного языка.

Эксперимент проводился, начиная с 2000 по 2005 годы в Российской таможенной академии, в Институте права, экономики и производства МГУ сервиса, Хакасском институте бизнеса и Российской международной академии туризма. Причем выявление, разработка и формирование нового компонентного состава коммуникативной компетенции, которая получила название ИПКК – проходили в Российской таможенной академии и в Институте права, экономики и производства МГУ сервиса не только в рамках общеобразовательной подготовки, но и в ходе научно-исследовательской работы студентов. Доказано, что конкретизированная цель профессионально ориентированного обучения как ключевая категория профессиональной лингводидактики имеет обновленный компонентный состав и направлена на формирование готовности специалиста вступать в профессиональное общение, используя иностранный язык определенного уровня.

В Хакасском институте бизнеса была сформулирована как концептуальная (теоретическая) модель ИПКК для специалистов сферы экономики, так и апробирована дидактическая модель формирования ИПКК экономистов в рамках кандидатской диссертации, научным руководителем которой был соискатель данного исследования. Универсальность функционирования модели формирования ИПКК продемонстрирована в ходе построения модели ИПКК для специалистов туристского бизнеса (Институт права, экономики и производства МГУ сервиса, Дмитровский факультет Российской международной академии туризма).

Данный этап работы описан в публикациях автора [3, 24, 25, 26, 27, 34, 36].

– Модель проектирования и проведения конференции как формы иноязычной профессионализации будущих специалистов таможенного дела и туристского бизнеса.

Экспериментальная проверка опиралась на семилетний опыт руководства научно-исследовательской работой слушателей Российской таможенной академии (1998 – 2004), а также на опыт проведения конференции в Институте права, экономики и производства МГУ сервиса (2000 – 2001). Эффективность апробированных методов научно-исследовательской деятельности студентов, которая включает: конкурсы научных работ, переводов и рефератов по специальности, олимпиады, викторины, проекты, публичные выступления, научные семинары и конференции, доказана сформированной (продемонстрированной) способностью будущих специалистов эффективно использовать зарубежный опыт, извлекать информацию из специальной литературы, готовностью эффективно сотрудничать в профессиональной сфере, используя иностранный язык, и акцентирует внимание на такой форме иноязычной профессионализации, как конференция, которая интегрирует в себе задания проблемного, творческого и исследовательского характера, моделирует профессиональную деятельность, развивает диалогическое и профессиональное мышление, организационные

способности, повышает эффективность коммуникативной деятельности, учит сотрудничеству, умению принимать решения, работать в команде.

Конференции, проводимые в Институте права, экономики и производства МГУ сервиса и в Российской таможенной академии совместно с преподавателями, аспирантами и студентами, показали необходимость соблюдения принципов междисциплинарности, интегративности и интерактивности. Исследования, проводимые на стыке иностранного языка и дисциплин специальности, фиксируют уровень иноязычной профессионализации, готовность будущих специалистов вступать в профессионально-деловое общение с учетом лингвокультурологических особенностей страны изучаемого языка.

Данный этап работы описан в публикациях автора [30, 31, 32, 33, 41].

Модель обоснования курса «Введение в профессиональную лингводидактику» учитывала разработанные теоретические основы профессиональной лингводидактики и экспериментальную базу исследования, которая проводилась в два этапа.

В результате первого этапа анализ Дополнительной программы повышения квалификации преподавателей иностранного языка Российской таможенной академии (2001 – 2002) показал, что совершенствование методической подготовки путем повышения иноязычной речевой компетентности в сочетании с повышением уровня владения новыми педагогическими и информационными технологиями требует учета новых компонентов коммуникативной компетенции, а именно: бизнес и специальные компоненты, ориентирующих на соответствующее расширение профессиональной компетенции преподавателя. Для этого в программу были включены не только лингвистические, но и специальные стажировки (в таможах), выявляющие условия будущей деятельности выпускников и направленные на изучение специальной документации (Таможенный кодекс) и литературы на иностранных языках, знакомящих с деятельностью международных организаций (ВТО – Всемирная таможенная организация, СТС – Совет таможенного сотрудничества и др.) данной отрасли. Заключительный этап занятий, который включал обзорный реферат и его защиту или разработку учебно-методического пособия, доказывает приобретение дополнительных специфических функций преподавателя ЯСЦ.

В результате проведенного исследования (второй этап) среди студентов выпускных курсов МГЛУ, МГУ и МГПУ, направленного на выявление их готовности работать в неязыковых вузах и целесообразности включения вопросов профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в курс лингводидактики, было установлено, что менее 4% респондентов планирует работать в неязыковых вузах, 26% опрошенных планируют преподавать иностранный язык в лингвистических вузах, менее 20% – в школе и около 50% работать в коммерческих структурах. Около 60% респондентов согласились с необходимостью знать основы специальной дисциплины и изучать профессиональную лингводидактику, что подтвердило целесообразность включения вопросов профессиональной лингводидактики в общий курс лингводидактики.

Проведенные экспериментальные исследования в центральных вузах страны, готовящих преподавателей иностранного языка (МГУ, МГЛУ, МГПУ) подтвердили актуальность изучения вопросов профессиональной лингводидактики в курсе лингводидактики.

Экспертиза программы курса «Введение в профессиональную лингводидактику», проводимая на кафедре иностранных языков и культуроведения Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Российской Федерации, установила, что тема исследования связана с одним из новых направлений научно-исследовательской работы кафедры, нацеленных на разработку актуальных и перспективных проблем профессионального образования. Подготовленные в рамках диссертации материалы (монография и примерная программа курса Введение в профессиональную лингводидактику, словарь основных терминов профессиональной лингводидактики, а также анкеты и лингвопрофессиональные тесты) могут быть использованы для проведения курсов повышения квалификации преподавателей неязыковых вузов.

Данный этап работы описан в публикациях автора [4, 5, 6, 22, 23, 37, 38, 40, 42, 43].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Глобальные политические и социально-экономические изменения, произошедшие в нашей стране на рубеже столетий, показали, что иностранный язык стал не только важнейшим элементом общей и профессиональной культуры специалиста, но и средством, способствующим формированию единого европейского рынка высококвалифицированного труда.

Возрастающая потребность специалистов в повышении уровня владения языком и накопленный богатый практический опыт преподавания ИЯ специалистам придали новый импульс научным исследованиям, сфокусированным на разрешении теоретико-методологических проблем профессионально ориентированного обучения иностранному языку, которое обосновывают становление профессиональной лингводидактике, как теории обучения языку для специальных целей, обуславливают практику преподавания иностранного языка специалистам.

Установлено, что главной теоретической предпосылкой профессиональной лингводидактики является зарубежная концепция *Иностранного языка для специальных целей*, так как она акцентирует внимание не на языке и его лингвистических особенностях, а на подходе, сфокусированном на обучении (*A learning centered approach*).

Анализ процесса профессионально ориентированного обучения ИЯ в России показал, что на начальном этапе оно было сконцентрировано на самом предмете – иностранном языке, а далее сместило свой акцент на формирование навыков речевой деятельности, а затем и на языковую личность, столкнувшись с новыми проблемами, не решаемыми в рамках старых методических установок. Обучение профессиональной коммуникации, развивающее профессиональные качества, профессиональное мышление и многое другое средствами иностранного языка, стало объективной социальной потребностью для миллионов инженеров, ученых и представителей других профессий, средством международного обмена информацией и опытом. Целью обучения в неязыковых учебных заведениях становится формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции специалиста, которая представляет собой основные характерис-

тики языковой личности специалиста – ключевой категории профессиональной лингводидактики.

Определено, что процесс обучения иноязычной речи в сфере профессиональной коммуникации чрезвычайно многомерен, синтезируясь и преломляясь через специфику объекта, создает основу новой научной дисциплины, возникающей на стыке таких наук, как дидактика, профессиональная педагогика, лингвистика, профессиональная психология и психолингвистика, теория коммуникации, специальный предмет и других наук, расширение знаний о которых происходит средствами иностранного языка.

Проведенный анализ соотношения профессиональной лингводидактики с близкими к ней педагогическими дисциплинами (методикой, дидактикой, лингводидактикой и др.) показал необходимость расширения отраслей или разделов лингводидактики, так как функции вышеупомянутых наук не в полной мере коррелируют с потребностями развивающегося профессионально ориентированного обучения ИЯ, и подтвердил, что выбор в данном контексте молодой науки – лингводидактики, которая по утверждению многих ученых является общей теорией овладения языком, а языковая личность – ее центральной категорией – ознаменовал укрепление теоретических основ интегративного процесса профессионально ориентированного обучения иностранному языку.

Установлено, что когда сферы других наук (менеджмент, маркетинг, информатика и многие другие) рассматриваются не как некоторые смежные науки, а как области исследования самой (лингво)дидактики, то в этом случае можно говорить о появлении новых отраслей или разделов лингводидактики, например, компьютерная лингводидактика, этнолингводидактика и т.п. и соответственно правомерно появление «профессиональной лингводидактики», так как она занимается исследованием стратегии формирования профессиональной компетенции специалиста (профессиональная педагогика) в процессе обучения иностранному языку (лингводидактика).

Исследование многообразия возложенных задач на новую отрасль лингводидактики – профессиональную лингводидактику – позволило сделать следующие **ВЫВОДЫ**:

1. Определено, что под **профессиональной лингводидактикой** понимается такая отрасль лингводидактики, которая занята разработкой методологии профессионально ориентированного обучения иностранному языку, исследующей закономерности и принципы взаимодействия обучающего и обучающегося иностранному языку для специальных целей. Установлено, что профессиональная лингводидактика включает:

- 1). Происхождение иностранного языка для специальных целей.
- 2). Разработку системы специфических принципов профессиональной лингводидактики.
- 3). Обоснование целей обучения языку специальности.
- 4). Определение содержания профессионально ориентированного обучения ИЯ.
- 5). Отбор форм и методов обучения, максимизирующих иноязычную профессионализацию.
- 6). Отбор и разработку средств обучения, в т.ч. учебников, учебных пособий, оборудования, технических средств обучения и т.п., интегрирующих содержание иностранного языка и специального предмета.
- 7). Выявление профессиональной

компетенции преподавателя иностранного языка для проведения профессионально ориентированного курса.

2. Выявлено, что объектом профессиональной лингводидактики является процесс исследования закономерностей непрерывного профессионально ориентированного обучения иностранному языку, формирующий иноязычную профессиональную коммуникативную компетенцию специалиста.

Исходя из того, что лингводидактика занимается обоснованием методологии обучения иностранному языку, а методология – это учение об организации деятельности, то предметом изучения профессиональной лингводидактики становится организация процесса формирования профессиональной компетенции специалиста средствами иностранного языка.

При этом методологические проблемы профессиональной лингводидактики связаны с анализом, управлением и моделированием процесса формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции специалиста, с обоснованием целей, содержания, форм, средств и методов обучения в процессе взаимодействия компетентного обучающего с мотивированным обучающимся, а также с построением всевозможных моделей данного взаимодействия.

3. Выявлено, что закономерности профессиональной лингводидактики находят свое выражение в отправных положениях, определяющих профессионально ориентированное обучение иностранному языку и называемых *принципами*.

В комплекс специфических принципов профессиональной лингводидактики в одну группу были включены как *общедидактические* и целевые лингводидактические принципы, которые получили свое новое звучание (интегративный, междисциплинарный, функциональный, и др.), так и собственно *лингвопрофессиональные*, которые разработаны впервые (принцип селективности, иноязычной профессионализации, интернационализации и иноязычной опережающей специализации).

Принцип *селективности* означает, что из всего многообразия проблем, задач, ситуаций, форм и методов профессионального образования необходимо отбирать оптимальные для построения индивидуальной траектории продвижения личности специалиста в иноязычном образовательном пространстве.

Принцип гармонизации национальных и международных стандартов, актуальность которых особенно возросла в период вхождения в единое образовательное пространство с присоединением России к Болонскому процессу, становится условием и средством реализации принципа интернационализации, который в данном контексте оказывает непосредственное влияние на профилизацию обучения ИЯ, так как владение определенным уровнем иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции позволяет специалисту участвовать в международных программах, демонстрируя мобильность и конкурентоспособность на международном рынке труда.

4. Разработана концептуальная модель иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции – ключевой категории профессиональной лингводидактики – *цели* профессионально-ориентированного обучения. Теоретико-экспериментальный анализ, направленный на конкретизацию и актуализацию компонентного состава иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции – обновленной модели обучения иностранным языкам для спе-

циальных целей, представляющей интегративную лингвопрофессиональную модель языковой личности специалиста, позволил обосновать составляющие ИПКК, которые включают такие компоненты, как общеобразовательный, стратегический, лингвистический, дискурсивный, информационный, межкультурный, бизнес(деловой) – общие (инвариантные) для всех специальностей и *специальный* (вариативный) компонент – для отдельных видов профессиональной коммуникации.

Данные компоненты в совокупности характеризуют языковую личность специалиста, конкурентоспособного на рынке профессиональных услуг, способного интегрироваться в постоянно изменяющуюся социально-экономическую среду.

5. Обоснованы требования к проектированию *содержания* обучения иностранному языку в системе непрерывного профессионального образования, которое реализуется в лингвопрофессиональной обучающей среде. При этом лингвопрофессиональная обучающая среда является условием формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции – ключевого концепта профессиональной лингводидактики, включающая как лингвистические, так и экстралингвистические компоненты содержания профессионально ориентированного обучения, при междисциплинарной интеграции, а также взаимодействии традиционных и активных методов обучения, максимизирующих формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции и при интеракции всех участников (студент–преподаватель–специалист) иноязычного взаимодействия.

6. Спроектирована система непрерывного иноязычного обучения в сфере профессиональной коммуникации, которая представляет собой целенаправленное динамичное рациональное построение непрерывного обучения иностранным языкам специалистов всех профилей от начального профессионального образования до последиplomного иноязычного совершенствования с учетом индивидуальных способностей и возможностей, мотивации и потребностей в профессиональном росте. Структура системы гармонизирована с европейскими требованиями к уровням владения языком и построена по модульному принципу.

7. Апробация *методов* научно-исследовательской деятельности студентов (конкурсов научных работ, переводов и рефератов по специальности, олимпиад, викторин, проектов, публичных выступлений на научных семинарах и конференциях) акцентирует внимание на такой форме иноязычной профессионализации, как *конференция*, которая интегрирует в себе задания проблемного, творческого и исследовательского характера, моделирует профессиональную деятельность, развивает диалогическое и профессиональное мышление и доказывает, что исследования, проводимые на стыке иностранного языка и дисциплин специальности, фиксируют уровень иноязычной профессионализации, готовность будущих специалистов вступать в профессионально-деловое общение с учетом лингвокультурологических особенностей страны изучаемого языка.

8. Определены принципы отбора *учебно-методического обеспечения* для многоуровневого обучения иностранному языку специальности и требования организации структуры отраслевого учебного пособия, которые нацелены на развитие учебно-познавательных способностей как контролируемой, так и самостоятельной работы.

9. Установлено, что специфичный характер преподавателя–специалиста характеризуется умением проводить анализ потребностей, на основе которых проектируется специальная программа–модуль, с соответствующим учебно-методическим комплексом, требующим устойчивого интереса и профессиональной компетенции в конкретной специальности.

При этом активная интеракция преподавателя иностранного языка со специалистами конкретной профессии расширяет профессиональную компетенцию преподавателя.

10. Экспериментальная проверка разработанной авторской концепции развития категорий профессиональной лингводидактики обогащает современные педагогические науки новыми идеями, способствующими разрешению, с одной стороны, вопроса подготовки современного специалиста, обладающего таким уровнем и качеством иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, которая позволит ему быть мобильным, востребованным и конкурентоспособным в стремительно меняющемся современном мире, а с другой – проблему подготовки компетентного преподавателя иностранного языка для специальных целей.

Проведенные экспериментальные исследования в центральных вузах страны, готовящих преподавателей иностранного языка (МГУ, МГЛУ, МГПУ), подтвердили актуальность изучения вопросов профессиональной лингводидактики в курсе лингводидактики.

11. Проведенное исследование теоретико-методологических проблем становления профессиональной лингводидактики позволило сформулировать целостное, структурированное представление о профессиональной лингводидактике как о специальной научной дисциплине, вбирающей полный набор компонентов, соответствующий определенной методической концепции, как системы обучения, категории которой могут служить ориентиром создания программ и курсов непрерывного иноязычного обучения для любой профессиональной сферы общения. Являясь теорией профессионально ориентированного обучения иностранному языку, профессиональная лингводидактика в свою очередь может служить теоретической основой для нового лингводидактического подхода в профессиональном образовании.

Основное содержание исследования отражено в следующих публикациях:

Статьи, опубликованные в журналах согласно списку ВАК РФ

1. Крупченко А.К. Введение в язык специальности // Профессиональное образование.– 2001.– № 5.– С.28 (0,2 п.л.)

2. Крупченко А.К. Пути максимизации усвоения профессиональной лексики // Профессиональное образование. – 2001.– № 8. – С.31 (0,1 п.л.).

3. Крупченко А.К. Профессионализация преподавания иностранного языка специалистам // Профессиональное образование. – 2005.– № 9. – 31 (0,1 п.л.).

4. Крупченко А.К. Предмет профессиональной лингводидактики // Вестник МГУ Серия 19 Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2006.– № 3. –С. 134–144 (0,5 п.л.).

5. Крупченко А.К. Профессиональная лингводидактика //Высшее образование в России. – 2006.– № 5. – С.158-160 (0,1 п.л.).

Монографии, учебные пособия, программы

6. Крупченко А.К. Введение в профессиональную лингводидактику. Монография.– М.: МФТИ, 2005. – 311с. (19,5 п.л.).

7. Крупченко А.К. Непрерывное иноязычное обучение сотрудников таможенных органов. Монография.– М.: РИО РТА, 2001. – 128 с. (7,75 п.л.).

8. Крупченко А.К. Программа подготовительных курсов для поступающих в Российскую таможенную академию. М.: РИО РТА, 1995, 1996, 1997 (0,5 п.л.).

9. Крупченко А.К. ENGLISH Практическое пособие для поступающих в РТА. –М.: РИО РТА, 1997.– 180 с. (в соав. – 5 п.л. авторский вклад).

10. Крупченко А.К. Программа курса «Иностранный язык» для студентов юридического факультета РТА М.: РИО РТА, 1998. – 36 с. (1,8 п.л.)

11. Крупченко А.К. Справочник для поступающих в Российскую таможенную академию. М.: РИО РТА, 1998, 1999. – 5 с. (0,2 п.л. авторский вклад).

12. Крупченко А.К. Ways with legal words. Краткий юридический словарь на английском языке. М.: Внешмалтиграф, 1999. – 56 с. (в соавт.– 1 п.л. авторский вклад).

13. Крупченко А.К. Law in Russia (учебное пособие для юристов на английском языке). М.: Внешмалтиграф, 1999. – 184 с. (5,75 п.л.).

14. Крупченко А.К. Английский язык. Сборник заданий и контрольных работ для слушателей заочного отделения юридического факультета. М.: РИО РТА, 1999. – 15 с. (в соавт.–0,2 п.л. авторский вклад).

15. Крупченко А.К. Практическое пособие для поступающих в РТА. М.: РИО РТА, 2000. – 140 с. (в соавт. – 6 п.л. авторский вклад).

16. Крупченко А.К. Государственное устройство России (на английском языке). М.: Внешмалтиграф, 2000. – 30 с. (в соавт.– 1 п.л. авторский вклад).

17. Крупченко А.К. Программа курса «Иностранный язык» для студентов Института права, экономики и производства. – М.: РИО РТА, 2002. – 22 с. (1 п.л.).

18. Крупченко А.К. Современное право в России. Чтение газет (учебное пособие). – М.: Издательский центр АПО, 2002. – 68 с. (2,2 п.л.).

19. Крупченко А.К. Russian Reforms. Учебное пособие по чтению текстов периодических изданий на английском языке. М.: РИО РТА, 2003. – 66 с. (2 п.л.).

20. Крупченко А.К. The state system of Russia & the RF Constitution. (Уч. пособие) М., 2003.–112 с. (4,5 п.л. авторский вклад).

21. Крупченко А.К. Contemporary Law in Russia. Учебное пособия для юристов. – М.: Менеджер, 2004. – С. 240 (15 п.л.).

22. Крупченко А.К. Примерная программа «Введение в профессиональную лингводидактику» // Введение в профессиональную лингводидактику. – М.: МФТИ, 2005.– С. 289–298 (0,5 п.л.).

23. Крупченко А.К. Словник основных терминов профессиональной лингводидактики // Введение в профессиональную лингводидактику.– М.: МФТИ, 2005.– С. 281–289 (0,5 п.л.).

3. Статьи и тезисы в журналах, сборниках научных трудов и конференциях

24. Крупченко А.К. Интерактивный аспект процесса обучения как эффективный фактор его совершенствования //Информационный сборник №13. М.: РИО РТА, 1998. С. 1–28 (1,2 п.л.).

25. Крупченко А.К. English for legal purposes (статья на английском языке) //A Newsletter for Russian Teachers of English for Specific Purposes.-/The British Council/ Russia № 8, 1998. – С. 22–24 (0,2 п.л.).

26. Крупченко А.К. Особенности преподавания английского языка для юристов–таможенников // Сборник межвузовского семинара «Пути взаимодействия языковых и профилирующих кафедр в неязыковом вузе». М.: ВШЭ, 1999.– С. 77–82 (0,25 п.л.).

27. Крупченко А.К. К вопросу о терминологических казусах в процессе преподавания иностранного языка на юридическом факультете //Сборник межвузовского семинара «Пути взаимодействия языковых и профилирующих кафедр в неязыковом вузе». М.: ВШЭ, 1999. – С. 101–105 (0,15 п.л.).

28. Крупченко А.К. Требования к построению программ иноязычного обучения сотрудников таможенных органов (статья). Новые исследования в профессиональном образовании: Сборник научных статей / Москва-Ноябрьск.: АПО, 1999. – С. 87 (0,1 п.л.).

29. Крупченко А.К. Принципы построения программ иноязычного обучения (тезисы) // Материалы докладов Международной научной конференции. Минск: МГЛУ, 2000. - С. 192–194 (0,1 п.л.).

30. Крупченко А.К. Иностраннный язык для юристов (тезисы) //Материалы научно-практической конференции ИГЭП. М.: Издательский центр АПО, 2001. – С.42–44 (0,1 п.л.).

31. Крупченко А.К. Иноязычная коммуникативная компетенция специалиста (тезисы). Материалы научно-практической конференции Института права, экономики и производства М.: Издательский центр АПО, 2001.– С. 20–23 (0,15 п.л.).

32. Крупченко А.К. Английский язык и компьютер (тезисы)//Материалы научно-практической конференции Института права, экономики и производства. М.: Изд. центр АПО, 2001.– С. 40–42 (0,15 п.л.).

33. Крупченко А.К. Customs challenges. Сборник материалов научно-практической конференции РТА, посвященный 10-летию ГТК. (Предисловие) РИО РТА, 2001.– С. 3–5 (0,15 п.л.).

34. Крупченко А.К. Лингвистическая модель профессионально–делового общения (тезисы) //Материалы международной научно–практической конференции М.: МПГУ, 2002. – С.115–117 (0,2 п.л.).

35. Крупченко А.К. Проблемы иноязычного обучения в системе непрерывного профессионального образования (тезисы) //Материалы международной научно-практической конференции «Реформирование школьного и вузовского образования и новые тенденции в преподавании иностранных языков». М.: МПГУ, 2002.– С. 73–76 (0,2 п.л.).

36. Крупченко А.К. О формировании профессиональной компетенции специалиста средствами иностранного языка (статья)//Сборник материалов научно-практической конференции вузов правоохранительных органов России. М.: РТА, 2002. – С. 119–130 (0,75 п.л.).

37. Крупченко А.К. К вопросу о профессиональной лингводидактике // Сборник материалов международной научно-практической конференции «Языки мира и мир языка». М.: МАЭП, 2003.– С. 243–246 (0,25 п.л.).

38. Крупченко А.К. Роль преподавателя иностранного языка в процессе иноязычного профессионально ориентированного обучения // *Материалы научно-практического семинара «Профилирование в обучении иностранным языкам»*. М.: РТА, 2003. – С. 74–82 (0,5 п.л.).

39. Крупченко А.К. Russian Customs Academy// *Сборник материалов научно-практической конференции слушателей (Предисловие) РТА, 2003.* – С. 3–4 (0,15 п.л.).

40. Крупченко А.К. Формирование понятия «профессиональная лингводидактика» // *Сборник материалов международной научно-практической конференции «Языки в современном мире»*. М.: МГУ, 2004. – С. 261–266 (0, 5 п.л.).

41. Крупченко А.К. Профессионализация сквозь призму иностранного языка. // *Материалы конференции «Таможня 2004: сквозь призму экономики и права*. РИО РТА, 2004. – С.486–488(0,25п.л.).

42. Крупченко А.К. Профессиональная компетенция преподавателя иностранного языка для специальных целей // *Сборник материалов международной научно-практической конференции «Учитель-учебник-ученик»*. М.: МГУ, 2005. – С. 299–306 (0,6 п.л.).

43. Крупченко А.К. Происхождение профессиональной лингводидактики // *Материалы V международной конференции «Языки в современном мире»*. – МГУ, 2006. – С. 375–380.

Лицензия серия ЛР № 021321 от 14.01.99.
Формат 60x90/₁₆. Объем 3,0 п.л.
Гарнитура Times New Roman Cyr.
Печать офсетная. Бумага офсетная.
Тираж 120 экз. Заказ № 59.

Издательство Академии повышения квалификации
и профессиональной переподготовки работников образования
125212, Москва, Головинское шоссе, д. 8, кор. 2

Отпечатано в типографии Академии повышения квалификации
и профессиональной переподготовки работников образования,
107014, Москва, ул. Короленко, д. 2/23.

|

|

1975 Alice