

## Профессионально ориентированное обучение иностранному языку студентов неязыковых профилей: праксиологический аспект

**Лазарева Ирина Николаевна<sup>1</sup>**

Дальневосточный федеральный университет, Владивосток, Россия  
Lazar\_irina@mail.ru

**Колычева Вера Борисовна<sup>2</sup>**

Дальневосточный федеральный университет, Владивосток, Россия  
kolycheva.vb@dvfu.ru

**Кравченко Елена Викторовна<sup>3</sup>**

Дальневосточный федеральный университет, Владивосток, Россия  
kravchenko.ev@dvfu.ru

**Аннотация.** В условиях широкого обмена специальной информацией и изменений в профессиональной, производственной сферах, когда возрастает потребность в специалистах, обладающих компетенциями, необходимыми в ситуациях международного делового, научного, профессионального взаимодействия, актуализируется проблема повышения качества профессионально ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов. Цель исследования – проанализировать праксиологический аспект в профессионально ориентированном обучении иностранному языку студентов неязыковых профилей. В результате анализа существующих подходов в сфере профессионально ориентированного обучения иностранному языку отмечается преимущество студентоцентрированной парадигмы, акцентирующей создание благоприятных условий для формирования субъектности студента в аспектах интеллектуальной, социальной, коммуникативной активности. В качестве системы ориентиров приняты положения системно-деятельностного, коммуникативного, смыслодидактического подходов, которые позволяют предположить, что сущность подготовки студентов к профессиональной коммуникации состоит в обеспечении последовательности технологических этапов по осмыслению профессионально ориентированных информационных материалов. В результате определены параметры отбора учебных материалов, отвечающих потребностям формирования у будущих специалистов целостного профессионального мировоззрения; разработан алгоритм работы с профессионально ориентированным текстом для развития умений профессиональной коммуникации через циклы повторного использования профессиональной лексики и практического овладения смыслами. Содержащиеся в исследовании выводы и обобщения могут содействовать обогащению структурных, организационно-педагогических аспектов теоретического опыта отечественных исследований в области профессионально ориентированного обучения иностранному языку. Праксеологические компоненты рационализации процессуальной стороны формирования профессиональной коммуникативной компе-

Поступила в редакцию <i>Received</i>	16.02.21	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	15.03.21
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	15.03.21	Опубликована <i>Published</i>	30.04.21

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

<sup>1</sup> **Лазарева Ирина Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент Академического департамента английского языка ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет», г. Владивосток, Россия.

<sup>2</sup> **Колычева Вера Борисовна**, кандидат филологических наук, доцент Академического департамента английского языка ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет», г. Владивосток, Россия.

<sup>3</sup> **Кравченко Елена Викторовна**, кандидат филологических наук, доцент Академического департамента английского языка ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет», г. Владивосток, Россия.

тенции у студентов неязыковых специальностей (концентрированность действий, комплексность, поэтапность, выделение решающего звена) ведут к запланированным изменениям, установленным ФГОС-3. Предложенные рекомендации, реализующие принципы праксеологического подхода, могут найти широкое применение при проектировании учебного процесса в многоуровневой системе профессионального образования.

**Ключевые слова:** профессионально ориентированное обучение иностранному языку, английский язык для специфических целей, профессиональная коммуникация, смыслодидактический подход.

## Введение

Перспективы развития постиндустриального общества указывают на необходимость подготовки будущего специалиста к самореализации в профессиональной деятельности в новых условиях, что означает способность общаться, анализировать и творить. В контексте глобализации многих мировых процессов коммуникативная компетенция на иностранном языке становится обязательным компонентом успешной работы современного профессионала любого профиля. Переход иностранных языков, и в особенности английского языка, в разряд универсального средства профессиональной, производственной жизни в полной мере объясняет возрастание требований к уровню иноязычной подготовки для студентов неязыковых факультетов, которые должны обладать квалификационным базисом, необходимым в ситуациях делового, научного, профессионального взаимодействия. В связи с этим целесообразным и методически оправданным является повышение качества профессионально-коммуникативной подготовки по иностранному языку. Обладая развивающей ценностью, предмет «Иностранный язык» (ИЯ), в свете новых задач образования, выступает как интегрирующая дисциплина, которая позволяет формировать широкий спектр «навыков XXI века» [1]. Помимо этого профильно ориентированное обучение ИЯ является важным ресурсом пополнения профессиональных знаний. Как справедливо замечает представитель международного центра инженерного образования ЮНЕСКО Марк Реймер, данная область преподавания ИЯ требует особого подхода и предъявляет высокие требования в вопросах содержания, методов и приемов работы [2].

Цель статьи – выявить педагогические условия, обеспечивающие развитие умений профессиональной коммуникации у студентов неязыковых направлений специализации в условиях профильно ориентированного обучения иностранному языку.

## Обзор отечественной и зарубежной литературы

Под профильно ориентированным обучением, или профессионально ориентированным обучением иностранному языку, чаще всего понимается обучение, которое, согласно определению О. Г. Полякова, основано на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, продиктованных особенностями будущей профессии или специальности [3]. Следует признать, что на фоне расширения перспектив личностного развития, актуализированных ФГОС ВО-3, в сфере обучения иностранному языку специалистов неязыковых профилей можно наблюдать определенные проблемы, требующие решения. Исследователи отмечают, что профессионально ориентированные курсы ИЯ часто перегружены массивом информации, для переработки которой активно используется метод последовательного перевода. При этом, делает наблюдение профессор М. А. Невзорова, «у основной части студентов остаются не сформированными навыки активного преобразования информации, самостоятельной работы по переосмыслению этой информации, почти отсутствуют приемы рефлексии» [4]. Еще одна характерная особенность – перекос в сторону уст-

ной речи. Действительно, время объявило коммуникацию и диалог базовыми философскими категориями, что изменило подходы в сфере профессионально ориентированного обучения иностранному языку (далее – ПООИЯ), и в частности английскому языку, для специфических целей/English for Specific Purposes (далее – ESP). Но в некоторых случаях эти обновления принимают форму работы типа «вопрос – ответ» или выражаются в малосодержательной речевой активности. О значении принципа диалектического единства в построении продуктивного образовательного процесса пишет исследователь Ф. А. Зуева, предупреждая педагогов от создания образовательной среды, ограниченной либо односторонним эвристическим подходом к обучению, либо опирающейся только на традиционный формат, не обеспечивающий подготовку обучающихся к полноценному функционированию в современной профессиональной деятельности [5].

В зарубежных исследованиях можно отметить ряд характеристик ПООИЯ, самые существенные из которых представлены в работе Т. Дадли-Эванс и М. СэнтДжон: соответствие специфическим потребностям обучающихся, связь с тематическим содержанием, выбор языковых средств, характерных для использования в конкретной профессиональной сфере [6]. Стоит заметить, что как теоретики, например известный ученый в области профессиональной направленности языкового обучения Т. Хатчинсон, так и практики (среди которых особый интерес для нас представляют педагогические наблюдения преподавателя ESP Р. Смок) подчеркивают, что данное направление обучения ИЯ нельзя приравнивать к целенаправленному обучению технической лексики [7, 8]. Исследователь И. Мусихин указывает на два основных аспекта ПООИЯ/ESP: профессионально направленный – развитие коммуникативной компетенции в области специализации обучаемых – и надпредметный – формирование основы для дальнейшего изучения и совершенствования языковых умений [9]. В качестве факторов успешной реализации профессионально ориентированного курса по ИЯ выделяют: аутентичные материалы, ситуационное моделирование, самоуправление, означающее, что обучаемые из познающих профессию переходят в статус участников случая из профессиональной практики. В статье по разработке ESP-курсов Д. Карвер делает акцент на том, что преподаватель всячески способствует тому, чтобы студенты сами решали, когда, что и как они будут говорить и делать [10].

При определенной общности взглядов в понимании специфики направления ПООИЯ прагматический аспект достижения качества, рациональности, технологичности нуждается в дальнейшей разработке. Для того чтобы эффективно выстраивать процесс обучения, управлять им, получать результаты, необходимо исследовать существующие методы работы, изменить и дополнить их современными интерпретациями, позволяющими совершенствовать коммуникативную подготовку в соответствии с новыми тенденциями.

В построении содержания обучения профессионально ориентированного курса ИЯ можно выделить три ведущих направления, которые развивались вслед за потребностями общества. Для каждого из них характерна определенная концептуальная линия, они требуют различной организации знаний и различных методов обучения и контроля.

Информационный подход ориентируется на язык, соответствующий конкретной деятельности с точки зрения грамматики, лексики, дискурса, т. е. в центре внимания находятся языковые знания, типичные для конкретного профиля. Информационная модель направлена на расширение запаса профессионально ориентированной лексики, овладение основными понятиями и терминами. Содержанием обучения является работа со специальной научной литературой, а основным итогом – понимание особенностей употребления специальных терминов, умение переводить

тексты по специальности, использование специализированной лексики в предложениях. В качестве преимуществ можно отметить возможность реализации мыслительной деятельности в рамках категориально-понятийной структуры и освоения специфического варианта языка, что открывает свободный доступ к текстовым информационным ресурсам профессионального профиля.

Операционный подход ориентирован на языковую компетенцию, связанную с владением четырьмя видами деятельности (речь, понимание речи, чтение и письмо), использованием специализированной лексики в предложениях. Ограничения связаны с прагматическим характером целей – накоплением определенной суммы знаний, умений и навыков.

В пределах вышеописанных подходов студент приучается мыслить в ключе отдельной дисциплины, что создает определенную проблему в период интенсификации глобального информационного обмена. Говоря о необходимости развития глобальных компетенций в различных образовательных системах, Ф. Римерс и С. Чанг в своем сравнительном исследовании аргументируют, что нарастающая тенденция полидисциплинарности требует целостного профессионального мировоззрения [11].

В свете идеи гуманизации образования потребности обучаемых заняли центральное место, что помогло сместить акцент на коммуникативные умения, т. е., уточняет теоретик данного направления Е. И. Пассов, на способность обучаемых к речевому общению [12]. В рамках коммуникативного подхода в области ПООИЯ, принимая во внимания формулировку С. Савиньон, можно сказать, что профильно ориентированные языковые курсы нацелены на формирование способности гибко пользоваться ИЯ в различных ситуациях профессионального общения [13]. В последнее десятилетие в ПООИЯ актуализируется абсолютная ценность человека в образовательном процессе, а не отчужденные от человека познания и стратегии. Преимущество студентоцентрированной парадигмы – изучение языка в неразрывной связи с человеком. Как отмечают разработчики данного подхода Дж. Тэгт и Р. Барр, процесс освоения содержания должен носить деятельностный характер при создании благоприятных условий для формирования субъектности студента в аспектах интеллектуальной, социальной, коммуникативной активности [14].

Эволюция подходов показывает, как в ПООИЯ меняется педагогический акцент на практическое использование – от целевой установки на усвоение нужных знаний и умений к процессам, посредством которых знания и умения могут быть эффективно присвоены обучающимся. Рассмотренные подходы образуют фундаментальный базис для разработки технологических компонентов комплексной организации познавательной деятельности студентов на основе иноязычных профессионально ориентированных материалов.

### **Методологическая база исследования**

Проблемное поле, определившее направление нашего педагогического поиска, с чем сталкивается большинство преподавателей профессионально ориентированных курсов, – это необходимость пробудить активность, обеспечить достаточную подготовленность к речевому взаимодействию и мотивацию студентов, для которых иностранный язык не является главным предметом специализации. В этом случае практическая готовность будущих специалистов неязыковых профилей к профессиональной коммуникации может достигаться за счет эффективной организации процесса обучения и методов глубокой проработки учебного материала в условиях системно-деятельностного подхода на ситуативно-тематической основе.

Реализация принципа профессиональной направленности в обучении ИЯ, как правило, осуществляется через текст [15]. Как базовая учебно-методическая единица в курсе ПООИЯ текст представляет центровую ось в последовательности действий по подготовке к профессиональной коммуникации. Работа с текстом предполагает, что предметное содержание текста, наполненного специализированными понятиями, необходимо понять и освоить. Понимание – сложный теоретический акт, благодаря которому мы объективно постигаем внутренние смысловые связи в бытии и деятельности [16]. Эта мысль уточняется Т. В. Матвеевой в следующем определении понимания текста: «Понимание текста – это ментальное осмысление, психическая переработка текстовой информации, которое имеет следствием правильное употребление текста и реагирование на него» [17]. В определении сущности понимания отмечаем также, что понимание рассматривается и как «сторона, или ступень, познания предмета» [18]. Тогда, если говорить о правильности понимания текста, закономерно возникает вопрос об уровне его понимания и о средствах, обеспечивающих движение от безличностного значения информации к ее объективному пониманию и переходу в разряд личностного знания. И «только в этом случае, – отмечает А. Н. Леонтьев, – знания будут активизировать сознание, самопознание, самопонимание» [19].

Интеграция смыслодидактического подхода (Д. А. Леонтьев, И. В. Абакумова) в процесс ПООИЯ поможет инициировать действенные механизмы ментального осмысления профильно ориентированного текста, построить процесс его понимания как реальное, практическое овладение смыслами. М. М. Бахтин писал: «Текст как таковой не является мертвым: от любого текста, иногда пройдя через длинный ряд посредствующих звеньев, мы, в конечном счете, всегда придем к человеческому голосу, так сказать, упремся в человека» [20].

В статье И. В. Абакумовой, А. М. Кукуляр, В. Т. Фоменко по применению смыслодидактики в организации учебного процесса содержится классификация смысло-техник, формирующих смысловую ориентацию личности в процессе обучения [21]. Анализ данной разработки позволяет выделить виды деятельности, направленные на психическую переработку информации, которые органично вплетаются в систему работы профессионально ориентированных языковых занятий: обращение к субъектному опыту, смыслотехники диалога, смыслотехники самовыражения.

Работа с речевыми продуктами носителей языка представляет особую ценность в подготовке студентов к использованию иностранного языка как важного ресурса в понимании направлений, тенденций и технологий в современных процессах развития. Высокая познавательная ценность текста, практическая значимость имеющейся в них информации, смысловой потенциал обуславливаются его аутентичностью, то есть информационным содержанием, порожденным в естественных условиях и обладающих познавательной ценностью, системностью, логичностью изложения [22]. Учитывая изменения содержания и способов научных коммуникаций, характерных для современной постнеклассической науки, мы выработали следующие параметры отбора учебного материала для применения в курсе «Английский для специальных целей/English for Specific Purposes» (ESP).

Будучи одним из главных механизмов процесса получения профессиональной информации, текст выступает одним из средств развития профессиональной языковой личности [23]. И речь идет не просто об описании содержательной специфики, но и о поддержании внутренней мотивации. Профессионально ориентированная ин-



формация должна быть значима для студентов. Тогда обучаемые будут лучше осознать свою профессию, у них будет формироваться профессиональное сознание. Этому во многом способствует профессионально проблемный характер материалов.

Следующая особенность связана с тем, что на этапе постнеклассической науки активно развивается движение к ориентирам Новой грамотности [24]. В направлении этого движения обучение в рамках дисциплин общеобразовательного цикла, в том числе и в ПООИЯ/ESP, все чаще заостряет внимание не столько на отдельных частностях, сколько на достижениях, проблемах и перспективах в области глобального интеллекта. Отметим, что явления и предметы научно-технической деятельности имеют социокультурную размерность, поэтому определенный интерес представляют источники, отражающие связи науки и общества. На таком материале происходит концептуализация проблемных ситуаций, возникающих в профессиональном мире. В контексте межнационального научного, технического и культурного сотрудничества и координации усилий по решению различных проблем актуальны информационные материалы, акцентирующие включенность научно-технических вопросов в общую картину мира. Это корпус текстов, имеющих не только внутродисциплинарную, но и кросс-дисциплинарную ориентацию, метанаучную проблематику. Содержание данной группы текстов интересно исследовать в аспекте методологической парадигмы гуманитарного знания, одной из ведущих современных когнитивных практик, направленных на совершенствование института чтения. «Текст динамичен, а не статичен. Он содержит в себе не смысл как таковой, а лишь потенциал для его развития», – утверждают теоретики герменевтического подхода в освоении феноменов текста [25]. Важно, что в таком ракурсе текст воспринимается не как самоцель, а как пространство познания через приобщение к смыслам или через смыслообразование, а результат освоения феноменов текста будет выражаться во влиянии на сознание человека, его мышление и миропонимание [26].

Таким образом, при отборе текстов важно находить разумные компромиссы между профессионализмом и широтой взгляда на предмет. Некое обобщенное видение предметной области позволяет рассматривать ее в глобальной реальности.

В части рассуждений по вопросу процесса формирования способности студентов к профессиональной коммуникации с точки зрения практичности, функциональности, результативности необходимо алгоритмизировать данный процесс и представить в виде уровней учебных задач, обладающих функционалом управления когнитивной активностью обучающихся – иначе, по мнению автора теории учебных задач, Д. Толлингеровой, учебный процесс может не достигать поставленной цели, поскольку система учебных задач не дала возможности продвижения к созданию нового продукта деятельности [27].

В теоретических положениях лингвистики и психолингвистики язык рассматривается как социальный аспект речевой деятельности [28]. Следовательно, обучение иностранным языкам в профессиональных целях можно трактовать как сознательный и творческий процесс, который дает обучаемым возможность реализовать собственные намерения, то есть действовать от своего собственного лица. Важно научиться извлекать не столько исчерпывающе полную информацию из текста, сколько информацию, значимую для обучаемого в соответствующем контексте [29]. В процессе ПООИЯ данный фактор играет решающую роль в адекватном взаимодействии с профессиональной реальностью.

## Результаты исследования

Мы представили процесс работы с текстом в виде трех фаз понимания, обеспечиваемых тремя уровнями учебных задач, направленных на достижение общей ориентации в тексте, осмысление и оценку прочитанной информации, приспособление извлеченных из текста знаний к новой ситуации. Основательная проработка текста в разнообразии видов и форм проектируется согласно логике достижения понимания значимых терминов, понятий, категорий, условий, проблем, описаний. Высокий уровень понимания достигается через циклы повторного использования профессиональной лексики в учебных заданиях с различным индексом трудности, в постепенном усилении фактора субъектности на этапах приобщения к смыслам и смыслообразования и в проявлении самостоятельности студентов при подготовке к профессионально ориентированной коммуникации. Технологические компоненты процесса обучения профессионально ориентированной коммуникации, апробированные в курсе ESP для студентов естественно-научных и технических специальностей, представляют определенную последовательность.

На *информационном* уровне начинается формирование пространства понимания текста. Текст рассматривается как источник категорий и понятий предметного знания. Учебная деятельность направлена на достижение общей ориентации в тексте и строится на основе учебных заданий по первичной обработке тематической лексики: *listing/ordering/sorting/labelling/matching*. Продуктовый результат обучающиеся представляют в виде *word list/web-diagram/classification table*.

Но опыта решения задач репродуктивного типа, для которых существует готовый ответ, недостаточно для освоения заявленных в ФГОС-3 универсальных компетенций, поэтому работа по построению понимания переходит на уровень, где необходимо выйти за рамки собственно языковой системы и от общего охвата понятийного содержания перейти к фиксации контекстуально значимых элементов.

На *логико-смысловом* уровне текст понимается как источник общелогических понятий и ресурс для аналитических практик. Учебная деятельность заключается в использовании изученного материала в заданных условиях анализа смысловой структуры текста. Этот этап характеризуется мыслительными действиями, связанными с усвоением профессионально-смыслового наполнения, изучающим чтением, анализом смысловой структуры и трансформацией объектов смыслового содержания в концептуальную карту. Продуктовый результат оформляется в виде смыслового организатора (интеллект-карта, концептуальная таблица или диаграмма), где, как правило, фиксируются элементы логического каркаса текста: основная тема, главная мысль, цель, проблема, отношения, причина, следствия и др. Наложение предметной информации на структурированную совокупность общелогических концептов придает информации статус личного знания.

Концептуальная карта выполняет функции методического руководства (поскольку ясно и доходчиво заданы направления анализа), продукта глубокой проработки текста в виде структурированной совокупности концептов и опорной схемы по оценке аналитической деятельности обучающегося. В таком ключе оценка является не только инструментом измерения результата, но и частью реально происходящего процесса. Формами мобилизации интеллектуальной активности являются индивидуальная и групповая работа. Сначала студенты работают над извлечением основной информации и пониманием смыслового содержания индивидуально. Затем участники группируются по 2-3 человека и в ходе обсуждения объясняют и сопоставляют свои работы, выбирают наиболее точные формулировки, чтобы представить обобщенный результат.

При переходе на *третий, ситуационно-коммуникативный*, уровень задач по освоению стратегий понимания в подготовке к осуществлению профессиональной коммуникации текст работает как пространство для развития смыслов, которые найдут

воплощение в творческих формах учебной деятельности, выстроенных на новом видении структуры объекта, акцентуации конкретных понятий и категорий. В этом ключе развиваются интеллектуальные умения выделения абстрактных связей из целостного комплекса, интегрирования замысла автора с собственной системой знаний, представлений и опытом и способность скомбинировать элементы текста так, чтобы использовать изученный материал в новом формате монолога/диалога/полилога. Другими словами, на этапе синтеза смыслов потенциал текста используется как основа для интеллектуально-реалистических заданий, которые проверяют достижение сразу нескольких планируемых результатов и могут обеспечить продолжительный устойчивый эффект освоения профильно ориентированной лексики и стратегий эффективной коммуникации. Модифицируя базовое содержание текста, студенты, используя свой авторский потенциал и элементы смысловых техник, приспособляют извлеченные из текста знания к новой расстановке событий в ситуациях объяснения явления, представленного в базовом тексте; обсуждают проблемную ситуацию; описывают, выражают отношение к рассматриваемой проблеме; объясняют позицию по вопросу, создают новую ситуацию на основе заданных текстом понятий.

На уровне авторского подхода используются наработки предыдущих этапов. Обучаемые соединяют отдельные знания и навыки (тематическая лексика, выявленная в ходе декодирования текста, а также смысловые компоненты, зафиксированные в концептуальной карте текста) в целостную процедуру реализации неких общих положений на демонстрируемом конкретном примере. Благодаря выявленным на втором этапе концептуальным опорам (анализ ситуации, цель, формулировка проблемы, выбор средств решения проблемы, результат, оценка решения, прогнозирование возможных последствий) созданная ситуация из реальной профессиональной действительности приобретает определенную смысловую глубину. Содержание эпизода может быть расширено за счет включения эмоционально-оценочного компонента, аргументации собственных выводов и предложений по перспективному применению.

### Этапы в обучении профессиональной иноязычной коммуникации

Функциональное назначение текста исходя из уровня задач	Содержание учебной деятельности	Тип заданий	Результат
<b>Информационный этап</b>			
Источник тематической/специализированной лексики	Достижение общей ориентации в тексте	Репродуктивные упражнения, программированные материалы	– Список слов, – кластер, – классификационная таблица
<b>Логико-смысловой этап</b>			
Ресурс для осмысления профессиональных и общелогических понятий	Изучающее/аналитическое/критическое чтение	Анализ смысловой структуры текста	Смысловой организатор
<b>Ситуационно-коммуникативный этап</b>			
Пространство для развития смыслов	Моделирование практической ситуации на основе заданных текстом понятий и использования смысловых техник	Интеллектуально-реалистические задания	Контекстная игра

### Заключение

Акцентируя задачу оптимизации обучения в рамках профессионально ориентированного курса ИЯ для специалистов неязыковых профилей, мы видим ее решение не в улучшении отдельных обучающих практик, а в том, чтобы придать учебному процессу си-



стемность и пробудить активность и мотивацию студентов, необходимую для сознательного выполнения личностного действия. Успешность движения к новым стандартам профессиональной образованности актуализирует применение праксеологического подхода. В рамках нашего дидактического поиска праксиологический аспект в профессионально ориентированном обучении иностранному языку студентов неязыковых профилей находит выражение в следующих характеристиках усовершенствования организационно-процессуальной стороны ПООИЯ: концентрированность учебных действий по освоению профильно ориентированной лексики, языковых и универсальных компетенций, комплексная работа над текстом, которая в разнообразии видов и форм проектируется согласно логике реального движения в смыслах, поэтапность в решении задач достижения понимания как основы для предметной профессиональной коммуникации, выделение решающего звена (логико-смысловой этап) при переходе от репродуктивной учебной деятельности к творческой, интеллектуально-реалистической практике.

Применяемый нами в курсе ESP алгоритм в виде трехчастной структуры уровней учебных задач, направленных на понимание и освоение понятийно-смысловой структуры профессионально ориентированного текста для подготовки к профессиональной коммуникации, приносит ряд положительных эффектов при соблюдении следующих условий.

- В категориях нового времени критически важен взгляд на текст как на пространство для развития смыслов. Как следствие, информационный материал, предлагаемый обучающимся, должен не только стимулировать познавательную активность, но и обладать перспективной динамикой, предполагать возможность движения в смыслах, дальнейшего развертывания в коммуникативной практике.

- В процессе формирования способности к осуществлению продуктивной профессиональной коммуникации важен принцип последовательности: от рецептивных умений – через аналитические практики – к сознательному выполнению интеллектуально-реалистических заданий в режиме профессионально ориентированного речевого взаимодействия.

- Каждый уровень в отдельности играет большую роль, но только все компоненты алгоритма в совокупности обеспечивают определенный результат. Каждый этап продвижения к пониманию текста должен завершаться наличием интеллектуального продукта как отправного пункта для работы на последующем этапе.

- Систематическое использование предлагаемого дидактического инструментария в учебном процессе сформирует установку на осознанное применение специализированной лексики и навыков академической грамотности, составляющих основу достижения продуктивности информационного обмена в профессиональном контексте.

Применение праксеологических ориентиров (целесообразность, целенаправленность, рациональность, технологичность, инструментальность) позволяет повысить практическую результативность профессионально ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых профилей. Среди показателей эффективности рассмотренного методического решения конкретизируем следующие аспекты.

Область применения алгоритма не ограничивается конкретным диапазоном языковых знаний обучаемых. Пользуясь направляющими рекомендациями и преимуществами групповой формы учебной деятельности, все обучающиеся принимают посильное участие на каждом этапе освоения текста. Так язык, «осмысленный «через человека», из имманентной системы знаков превращается в систему, реально функционирующую в различных сферах и ситуациях общения» [30]

Выделение концептуально-понятийной профессиональной лексики наряду с использованием методов последовательной и творческой переработки материала создает возможность хранить освоенное знание в более протяженных временных рамках, пользоваться им и активно его использовать.

Вместе с развитием системы профессиональных понятий и общенаучных категорий у обучающихся формируются компетенции мышления, развиваются организаторские, коммуникативные умения; растёт самостоятельность, повышается читательская культура освоения специализированных текстов.

Мы надеемся, что освоенные в курсе профессионально ориентированного ИЯ оптимальные образы действия по подготовке к профессиональной коммуникации послужат будущим специалистам достаточным основанием для перехода на более высокий уровень актуализации информации в профессиональной деятельности, отличающейся неопределённостью, разнообразием и сложностью.

### Ссылки на источники

1. World Development Report: Learning to Realize Education's Promise. – Washington, DC: World Bank, 2018. – P. 103. – URL: <http://dx.doi.org/10.1596/978-1-4648-1096-1>.
2. Riemer M. J. English and Communication Skills for the Global Engineer // Global Journal of Engineering. Education. – 2002. – № 1(6). – P. 91–100.
3. Поляков О. Г. Английский язык для специальных целей: теория и практика. – М.: НВИ-Тезаурус, 2003. – 186 с.
4. Невзорова М. А. Учебно-методические комплексы (УМК) как средство организации самостоятельной познавательной деятельности студентов вуза // Вестник Дальневосточного государственного университета: психолого-педагогические науки. Выпуск 2. – Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2009. – 336 с.
5. Зуева Ф. А. Оптимальное сочетание заданий репродуктивного и продуктивного характера как условие развития мышления обучающихся // Современные наукоемкие технологии. – 2019. – № 5. – С. 122–126. – URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=37531>.
6. Dudley-Evans T., St. John M. Developments in ESP: A multi-disciplinary approach. – Cambridge: Cambridge University Press, 1998. – P. 301.
7. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: A learner-centered approach. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – P. 183.
8. Smoak R. What is English for specific purposes? // English Teaching Forum. – 2003. – № 41 (2). – P. 43–45.
9. Musikhin I. A. English for Specific Purposes: Teaching English for Science and Technology // ISPRS Annals of Photogrammetry, Remote Sensing and Spatial Information Sciences. – 2016. – № 3(6). – P. 29–35.
10. Carver D. Some propositions about ESP // The ESP Journal. – 1983. – № 2. – P. 131–137.
11. Teaching and Learning for the Twenty-First Century: Educational Goals, Policies, and Curricula from Six Nations / eds. F. Reimers, C. Chung. – Harvard Education Press, 2016. – 304 p.
12. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Рус. яз., 1989. – 276 с.
13. Savignon S. J. Communicative language teaching: State of the art // TESOL quarterly. – 1991. – № 25(2). – P. 261–278. – URL: <https://doi.org/10.2307/3587463>.
14. Tagg J., Barr R. B. From teaching to learning a new paradigm for undergraduate education // Change. – 1995. – № 6. – P. 13–25.
15. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков: учеб. пособие для филол. спец. вузов. – М.: Высш. шк., 1981. – 159 с.
16. Огурцов А. П. Понимание. Новая философская энциклопедия: в 4 т. – М.: Мысль, 2010. – URL: <http://iph.ras.ru/elib/2365.html>.
17. Матвеева Т. В. Полный словарь лингвистических терминов. – Ростов н/Д.: Феникс, 2010. – 563 с.
18. Некрасов С. И., Некрасова Н. А. Философия науки и техники: тематический словарь справочник. – Орел: Орловский государственный университет, 2010. – 289 с.
19. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 130 с.
20. Бахтин М. М. Формы времени и хронотопа в романе // Синергетическая парадигма. – М., 2004. – С. 509.
21. Абакумова И. В., Кукуляр А. М., Фоменко В. Т. Смыслодидактика как системное поглощение общей теории смысла в практике учебного процесса // Российский психологический журнал. – 2014. – № 11(3). – С. 24–32. DOI: <https://doi.org/10.21702/rpj>.
22. Porcaro J. W. Integrating authentic materials and language skills in English for Science and Technology instruction // English Teaching Forum. – 2001. – № 39 (2). – P. 30–32.
23. Голованова Е. И. Введение в когнитивное терминоведение: учеб. пособие. – М.: Флинта: Наука, 2011. – 224 с.
24. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов У59 к реальности / под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. – 472 с.
25. Kintsch W., Mangalath P. The construction of meaning // Topics in Cognitive Science. – 2011. – № 3. – P. 346–370.
26. Еникеев А. А. Герменевтика текста в философии и теории культуры: методология междисциплинарного подхода // Научная дискуссия: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии. – М.: Изд. «Интерна-ука», 2016. – № 6 (45). – С. 57–61.
27. Толлингерова Д. К теории учебных действий и их проектированию. – Прага: ГПИ, 1986. – С. 207–216.

28. Hussein B., Abushihab I. A. Critical Review of Ferdinand de Saussure's Linguistic Theory // *Studies in Literature and Language*. – 2014. – № 1(8). – P. 57–61. – URL: <http://dx.doi.org/10.3968/j.sll.1923156320140801.3909> 57.
29. Баксанский О. Е., Кучер Е. Н. Когнитивная философия и современные когнитивные исследования // *Вызов познанию. Стратегии развития познания в современном мире*. – М., 2004. – С. 49–65.
30. Шубина Н. Л. Научная коммуникация: поиски разумного компромисса // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. – 2009. – № 104. – С. 87–96.

**Irina N. Lazareva,**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Academic Department of English, Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia*

Lazar\_irina@mail.ru

**Vera B. Kolycheva,**

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Academic Department of English, Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia*

kolycheva.vb@dvfu.ru

**Elena V. Kravchenko,**

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Academic Department of English, Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia*

kravchenko.ev@dvfu.ru

#### **Foreign Language for Specific Purposes for non-linguistic students: praxeological aspect**

**Abstract.** In the face of intensive flows of technological information and a change in business processes and industrial activity there is an increase in demand for employees who are competent in the situations of international transactional, functional engagement. The problem of improvement in quality of profession-oriented foreign language education for non-linguistic students becomes actual. The purpose of the article is to analyze the praxeological aspect in profession-oriented foreign language education for non-linguistic students. On analyzing the main approaches applied in profession-oriented language teaching, we can note the advantages of student-centered paradigm emphasizing the creation of the favourable environment for cultivating students' autonomy in terms of intellectual, social and communicative activity. The frame of reference to the basic concepts and essentials of system-based activity approach, communicative approach and meaning didactics let us assume that the essence of preparing students for professional language usage consists in providing successive transitions to the stage of verbal interconnection along with applying in-depth learning and meaning-formation techniques on the contextual basis. The findings can be described as follows: the dimensional characters of learning materials selection related to holistic professional mindset formation are specified; the development of the scheme of processing the professionally-oriented texts with the focus on cultivating professional communication skills through recycling specialisms and practices of meaning formation. The conclusions and generalizations may be instrumental in the refinement of structural pedagogical aspects of academic research efforts in teaching profession-related foreign language. Praxeological factors of improving the procedural aspect of professional communication competence of nonlinguistic students (activity concentration, comprehensiveness, phasing, main link accentuation) result in the expected changes set by FSES-3. Based on praxeological principles, the suggested pedagogical solutions of cultivating professionally oriented competence in non-linguistic students provide reliable means of organizing teaching to good effect and may lie at the core of conducting empirical research.

**Key words:** foreign language for professional purposes, English for Specific Purposes, professional communication, concept-based didactics.

#### **References**

1. (2018). *World Development Report: Learning to Realize Education's Promise*, World Bank, Washington, DC, p. 103. Available at: <http://dx.doi.org/10.1596/978-1-4648-1096-1> (in English).
2. Riemer, M. J. (2002). "English and Communication Skills for the Global Engineer", *Global Journal of Engineering Education*, № 1(6), pp. 91–100 (in English).
3. Polyakov, O. G. (2003). *Anglijskij yazyk dlya special'nyh celej: teoriya i praktika*, NVI-Tezaurus, Moscow, 186 p. (in Russian).
4. Nevzorova, M. A. (2009). "Uchebno-metodicheskie komplekсы (UMK) kak sredstvo organizacii samostoyatel'noj poznavatel'noj deyatel'nosti studentov vuza", *Vestnik Dal'nevostochnogo gosuniversiteta: psihologo-pedagogicheskie nauki. Vypusk 2*, Izd-vo Dal'nevostochnogo universiteta, Vladivostok, 336 p. (in Russian).
5. Zueva, F. A. (2019). "Optimal'noe sochetanie zadaniy reproduktivnogo i produktivnogo haraktera kak uslovie razvitiya myshleniya obuchayushchihsya", *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*, № 5, pp. 122–126. Available at: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=37531> (in Russian).
6. Dudley-Evans, T. & St. John, M. (1998). *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*, Cambridge University Press, Cambridge, p. 301 (in English).
7. Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learner-centered approach*, Cambridge University Press, Cambridge, p. 183 (in English).
8. Smoak, R. (2003). "What is English for specific purposes?", *English Teaching Forum*, № 41 (2), pp. 43–45 (in English).
9. Musikhin, I. A. (2016). "English for Specific Purposes: Teaching English for Science and Technology", *ISPRS Annals of Photogrammetry, Remote Sensing and Spatial Information Sciences*, № 3(6), pp. 29–35 (in English).

10. Carver, D. (1983). "Some propositions about ESP", *The ESP Journal*, № 2, pp. 131–137 (in English).
11. Reimers, F. & Chung, C. (eds.) (2016). *Teaching and Learning for the Twenty-First Century: Educational Goals, Policies, and Curricula from Six Nations*, Harvard Education Press, 304 p. (in English).
12. Passov, E. I. (1989). *Osnovy kommunikativnoj metodiki obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu*, Rus. yaz., Moscow, 276 p. (in Russian).
13. Savignon, S. J. (1991). "Communicative language teaching: State of the art", *TESOL quarterly*, № 25(2), pp. 261–278. Available at: <https://doi.org/10.2307/3587463> (in English).
14. Tagg, J. & Barr, R. B. (1995). "From teaching to learning a new paradigm for undergraduate education", *Change*, № 6, pp. 13–25 (in English).
15. Lyahovickij, M. V. (1981). *Metodika prepodavaniya inostrannyh yazykov: ucheb. posobie dlya filol. spec. vuzov*, Vyssh. shk., Moscow, 159 p. (in Russian).
16. Ogurcov, A. P. (2010). *Ponimanie. Novaya filosofskaya enciklopediya: v 4 t.*, Mysl', Moscow. Available at: <http://iph.ras.ru/elib/2365.html> (in Russian).
17. Matveeva, T. V. (2010). *Polnyj slovar' lingvisticheskikh terminov*, Feniks, Rostov n/D., 563 p. (in Russian).
18. Nekrasov, S. I. & Nekrasova, N. A. (2010). *Filosofiya nauki i tekhniki: tematicheskij slovar' spravochnik*, Orlovskij gosudarstvennyj universitet, Orel, 289 p. (in Russian).
19. Leont'ev, A. N. (1975). *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*, Politizdat, Moscow, 130 p. (in Russian).
20. Bahtin, M. M. (2004). "Formy vremeni i hronotopa v romane", *Sinergeticheskaya paradigma*, Moscow, p. 509 (in Russian).
21. Abakumova, I. V., Kukulyar, A. M. & Fomenko, V. T. (2014). "Smyslodidaktika kak sistemnoe voploshchenie obshchej teorii smysla v praktike uchebnogo processa", *Rossiiskij psihologicheskij zhurnal*, № 11(3), pp. 24–32. DOI: <https://doi.org/10.21702/rpj> (in Russian).
22. Porcaro, J. W. (2001). "Integrating authentic materials and language skills in English for Science and Technology instruction", *English Teaching Forum*, № 39 (2), pp. 30–32 (in English).
23. Golovanova, E. I. (2011). *Vvedenie v kognitivnoe terminovedenie: ucheb. posobie*, Flinta: Nauka, Moscow, 224 p. (in Russian).
24. Dobryakova, M. S. & Frumin, I. D. (2020). *Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': ot lozungov U59 k real'nosti*, Izd. dom Vysshej shkoly ekonomiki, Moscow, 472 p. (in Russian).
25. Kintsch, W. & Mangalath, P. (2011). "The construction of meaning", *Topics in Cognitive Science*, № 3, pp. 346–370 (in English).
26. Enikeev, A. A. (2016). "Germenevtika teksta v filosofii i teorii kul'tury: metodologiya mezhdisciplinarnogo podhoda", *Nauchnaya diskussiya: voprosy filologii, iskusstvovedeniya i kul'turologii*, Izd. "Internauka", Moscow, № 6 (45), pp. 57–61 (in Russian).
27. Tollingerova, D. (1986). *K teorii uchebnyh dejstvij i ih proektirovaniyu*, GPI, Praga, pp. 207–216 (in Russian).
28. Hussein, B. & Abushihab, I. A. (2014). "Critical Review of Ferdinand de Saussure's Linguistic Theory", *Studies in Literature and Language*, № 1(8), pp. 57–61. Available at: <http://dx.doi.org/10.3968/j.sll.1923156320140801.3909> 57 (in English).
29. Baksanskij, O. E. & Kucher, E. N. (2004). "Kognitivnaya filosofiya i sovremennye kognitivnye issledovaniya", *Vyzov poznaniyu. Strategii razvitiya poznaniya v sovremenno m mire*, Moscow, pp. 49–65 (in Russian).
30. Shubina, N. L. (2009). "Nauchnaya kommunikaciya: poiski razumnogo kompromissa", *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena*, № 104, pp. 87–96 (in Russian).

Научно-методический электронный журнал «Концепт» (раздел 13.00.00 Педагогические науки) с 06.06.2017 включен в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (перечень ВАК Российской Федерации).



#### Библиографическое описание статьи:

Лазарева И. Н., Колычева В. Б., Кравченко Е. В. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку студентов неязыковых профилей: праксиологический аспект // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2021. – № 04 (апреля). – С. 1–19. – URL: <http://e-koncept.ru/2021/211025.htm>.



DOI 10.24412/2304-120X-2021-11025

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2021  
© Лазарева И. Н., Колычева В. Б., Кравченко Е. В., 2021