

Тарнопольский О.Б., Корнева З.М.

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ
КОНСТРУКТИВИСТСКОГО СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В
НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

*Днепропетровский университет имени Альфреда Нобеля,
Национальный технический университет Украины
«Киевский политехнический институт»*

Введение. Обучение иностранному языку для специальных целей уже на начальном этапе обучения в вузе призвано дать будущим специалистам возможность адекватно участвовать в иноязычной профессиональной коммуникации для решения профессиональных проблем и задач средствами неродного языка, когда в этом возникает необходимость. Но все без исключения преподаватели иностранного языка, работающие со студентами неязыковых специальностей, сталкиваются с неразрешенной на сегодняшний день проблемой, а именно, как учить языку для профессионального общения, т.е. подязыку конкретной специальности с его специфическими терминологическими и содержательными особенностями, именно на I курсе.

Разработка подходов к решению этой сложной задачи и обусловила *актуальность* настоящей работы.

Говоря о решении указанной проблемы, в первую очередь следует подчеркнуть, что основополагающим постулатом для его выдвижения был постулат о **необходимости только интегрированного обучения иностранному (в том числе, английскому) языку для профессиональных целей в неязыковом вузе.**

В данном случае под интегрированным обучением понимается такое обучение, в котором смещается акцент с изолированного преподавания языка для профессионального общения, на объединение, интеграцию, овладения языком с изучением специальных дисциплин (M.A. Snow, M. Met, F. Genesee,

1989; G. Spanos, 1990). При этом именно изучение того, что имеет отношение к будущей профессии, находится в центре внимания как студентов, так и преподавателя, а овладение языком осуществляется в значительной степени «попутно» – в процессе усвоения предметного содержания.

К интегрированному обучению относят, прежде всего, программы так называемого иноязычного погружения, которое представляет собой метод обучения иностранному языку посредством преподавания одной или нескольких дисциплин на этом языке (P. Calvé, 1991; Clark, 2000; J. Cummins, 2000; French immersion, 1994). Но и сами программы погружения принадлежат к более широкой категории *content-based instruction* (D.M. Brinton, P. Master, 1997; D.M. Brinton, M.A. Snow, M.B. Wesche, 1989; F.L. Stoller, 2007), или *обучения через содержание*, т.е. к комплексу методик обучения иностранному языку, где овладение самим языком и общением на нем является побочным продуктом эксплицитного усвоения некоторого предметного содержания средствами этого языка. В Европе обучение языку через содержание будущей профессии или некоторых неязыковых дисциплин более известно как *CLIL* (*content and language integrated learning* – интегрированное обучение предметному содержанию и языку, – см. D. Coyle, 2007).

В еще более широком общепедагогическом плане и программы погружения, и обучение языку через содержание будущей профессии, и *CLIL* в вышеприведенном их понимании можно отнести к давно известному общепедагогическому подходу, который принято называть «обучением через делание» (*learning by doing*). Этот подход, впервые разработанный американским психологом и педагогом J. Dewey (1935) еще на заре XX века, приобрел особую популярность в последние десятилетия прошлого века в зарубежной, прежде всего американской, методике преподавания иностранных языков. В методике данный подход стал известен под названием *experiential learning*, т.е. как обучение через опыт практической деятельности, осуществляемой средствами изучаемого языка (Y.S. Freeman, D.E. Freeman, 1998; M. Jerald, R.C. Clark, 1994; D. Kolb, 1984). В дальнейшем, когда будет

говориться об обучении через опыт практической (профессиональной) деятельности, будет употребляться термин **экспериенциальное обучение** – транслитерация соответствующего термина, принятого в англо-американской методике. Суть экспериенциального подхода к обучению языку та же, что у *обучения через содержание*, т.е. в основном «попутное» овладение языком в процессе совершения иной, экстралингвистической, деятельности. Но экспериенциальное обучение есть более широким понятием, чем *обучение через содержание* или *CLIL* (и тем более чем погружение – частный случай *обучения через содержание*). Оно предполагает использование любой экстралингвистической деятельности, а не только связанной с изучением специальной дисциплины, для овладения общением на том или ином языке.

Однако и само экспериенциальное обучение иностранному языку как практическое воплощение интегрированного обучения ему в неязыковом вузе в свою очередь также есть отражением теоретически более широкого педагогического подхода, носящего название **конструктивизма**.

Конструктивистский подход (D.H. Jonassen, 1995), который базируется на теориях, выдвинутых в трудах Л.С. Выготского (1956; 1960), Ж. Пиаже (1969; 1969а) и J.S. Bruner (1966), *предполагает создание для обучаемых (при изучении ими любых учебных предметов) возможностей самостоятельно «конструировать» собственные знания, умения и навыки на основе практики (практического опыта) в осуществлении реальной или смоделированной экстралингвистической деятельности, относящейся к изучаемому предмету. Обучаемые приобретают знания, навыки и умения как побочный продукт их реальной или смоделированной практической деятельности, таким образом присваивая, т.е. интернализируя* (Л.С. Выготский, 1960; Р. Соколов), *эти знания, навыки и умения, а не просто усваивая, заучивая их, как в традиционном обучении* (O. Tarnopolsky, 2012, p. 13).

В обучении иностранным языкам для профессиональных целей именно такие возможности создает то, что выше было описано как экспериенциальное обучение, поскольку в данном случае оно предполагает любую практическую

экстралингвистическую деятельность обучаемых по овладению предметным содержанием специальных дисциплин и, шире, всей будущей профессиональной деятельности средствами изучаемого иностранного языка. Таким образом, практически реализуемый через экспериенциальное обучение конструктивизм, приобретающий в последние годы все большую популярность в методике преподавания неродных языков (S. Ioannou-Georgiou, 2002; O. Tarnopolsky, 2012), и является теоретической и практической основой для воплощения интегрированного обучения языку и будущей специальности в учебном процессе неязыкового вуза.

Однако практическое внедрение конструктивистского подхода в курсы иностранного языка в неязыковом вузе (в частности, при обучении студентов-первокурсников) требует соблюдение одного обязательного условия. Оно связано с тем, что если формирование навыков и умений профессионального иноязычного общения будет проводиться конструктивистски (экспериенциально), т.е. через опыт смоделированной средствами изучаемого языка экстралингвистической профессионально ориентированной учебной деятельности, то осуществление этой деятельности потребует от студентов работы с многочисленными иноязычными источниками профессиональной и/или профессионально ориентированной информации. Это необходимо для обеспечения информационной базы экстралингвистической творческой иноязычной учебной деятельности (например, для выполнения учебных проектов на изучаемом языке).

Как показано в монографии О. Tarnopolsky (2012), в условиях отечественных неязыковых вузов есть только один способ обеспечить студентов достаточным количеством иноязычных источников профессиональной и/или профессионально ориентированной информации (которые, к тому же, обучаемые должны самостоятельно находить и творчески обрабатывать, чтобы их информационная деятельность соответствовала требованиям конструктивистского подхода).

Этот способ – внедрение в качестве обязательного для студентов вида учебной деятельности регулярного, постоянного и систематизированного Интернет-поиска на иноязычных (англоязычных) профессиональных и профессионально ориентированных сайтах. Такая учебная деятельность должна быть обязательной настолько, что соответствующие учебные задания по Интернет-поиску включаются даже в базовые учебники для обучения языку в профессиональных целях (см. первый опыт создания подобного учебника на примере учебного комплекса по английскому языку для будущих психологов «*Психологічні справи (Psychological Matters)*», 2011). Студенты в данном случае проводят постоянный и обязательный Интернет-поиск с целью обеспечения себя достаточной иноязычной информацией для выполнения экспериенциальных творческих учебных заданий – таких как подготовка презентаций по профессиональным вопросам, работа с кейсами, подготовка к проведению дискуссий, проектная работа, написание отчетов и эссе профессионального содержания и т.п. (см. О. Tarnopolsky, 2012).

Подобный постоянный и обязательный Интернет-поиск превращает учебную деятельность в органическое и неразрывное сочетание обычной аудиторной и внеаудиторной работы с работой онлайн. В современной западной методике это органическое сочетание получило название «*смешанного обучения (blended learning)*», которое приобретает все большее распространение, особенно в обучении языку для специальных целей – прежде всего деловому английскому языку (В. Barrett & P. Sharma, 2003; P. Sharma, 2003; P. Sharma & D. Barrett, 2007).

Обсуждавшаяся выше насущная необходимость обязательного включения постоянного Интернет-поиска, т.е. смешанного обучения, в процесс конструктивистского преподавания иностранного языка для профессиональных целей в неязыковом вузе заставила сделать вывод о важности опоры в данном случае не просто на конструктивистский подход, а на подход, базирующийся на **конструктивистском смешанном обучении** (О. Tarnopolsky, 2012).

В условиях применения такого подхода учебный процесс реализуется через применение следующих **ведущих экспериенциальных видов учебной деятельности** (Методика навчання англійської мови студентів-психологів, 2011; О. Tarnopolsky, 2012):

1. Ролевых и/или деловых игр на изучаемом языке, посвященных профессиональным вопросам и разворачивающихся в профессионально-значимых ситуациях;

2. Мозговых штурмов и дискуссий на изучаемом языке, направленных на нахождение решений профессионально-значимых проблем (теоретических и практических);

3. «Кейс-метода» (*case studies*), т.е. углубленного анализа средствами изучаемого языка практических профессиональных задач и проблем с целью нахождения их оптимального практического решения или нескольких вариантов приемлемых и рациональных решений;

4. Презентаций на изучаемом языке, содержание которых освещает профессионально-значимые вопросы и проблемы;

5. Проектной учебной деятельности, т.е. выполнения средствами изучаемого языка экстралингвистических профессионально направленных проектных заданий, разработка которых занимает продолжительное учебное время (от одной-двух недель до семестра и даже учебного года) и связана с подготовкой комплекса материалов профессионального содержания и решением комплексных профессиональных задач и проблем;

6. Поиска профессиональной информации как в печатных, так и, в основном, электронных источниках (Интернет) для выполнения различных профессионально направленных творческих заданий (см. выше);

7. Подготовки письменных работ на изучаемом языке (эссе, отчетов, рефератов, аннотаций, конспектов, статей и т.п.), содержание которых отражает результаты творческой экспериенциальной деятельности студентов – например, реферативное изложение нескольких источников, изученных для подготовки

презентации, письменный отчет по выполнению определенного этапа проектной работы и т.п.

Необходимо отметить две особенности рассмотренного набора ведущих видов экспериенциальной учебной деятельности. Во-первых, именно благодаря постоянному и систематическому использованию шестого вида такой деятельности (поиск среди множества электронных источников информации) конструктивистский учебный процесс становится смешанным с ярко выраженной онлайн-овою составляющей. Во-вторых, хотя все перечисленные виды (кроме вышеуказанного шестого) базируются на продуктивной речевой деятельности обучаемых, однако, во всех них эффективное осуществление студентами иноязычной речевой продукции непременно предполагает предварительную и очень развернутую иноязычную речевую рецепцию (чтение и аудирование, в первую очередь через и на основе Интернет-поиска). Поэтому в работах, которые выше уже цитировались (Методика навчання англійської мови студентів-психологів, 2011; О. Tarnopolsky, 2012), был сделан вывод о том, что только экспериенциальное обучение создает наилучшие возможности для сбалансированного и даже интегрированного обучения всем четырем видам иноязычной речевой деятельности – говорению, аудированию, чтению и письму – при преподавании иностранного языка для профессиональных целей в условиях отечественных неязыковых вузов.

Эти и другие проанализированные в процитированных работах преимущества конструктивистского смешанного подхода, основанного на применении экспериенциальных видов учебной деятельности при преподавании английского языка для профессионального общения в неязыковых вузах, заставили принять его как основу для разработки нашей методики.

Внедрение конструктивистского смешанного обучения в учебную практику возможно лишь при кардинальном изменении подхода к преподаванию иностранного языка в неязыковом вузе.

Основы разработки такого подхода были заложены О.Б. Тарнопольским (1989; 1991; 1993). Автор предложил сократить время изучения общеупотребительного языка в вузе до одного семестра – первого на I курсе. Второй семестр этого курса предлагалось посвятить так называемой «широкой специализации». В ее рамках средствами иностранного языка на занятиях по этому языку вводится информация, связанная с самыми общими вопросами целой отрасли знаний науки или техники, – такая информация, освоение которой не требует ни специальной подготовки, ни овладения серьезно отличающимися от общенародного языка языковыми формами. На этой основе предполагается со второго курса начинать «узкую специализацию», т.е. изучение специфического подязыка конкретной узкой специальности на содержательном материале непосредственно этой специальности.

Описанный подход был разработан и в практическом плане на материале обучения студентов технических, а точнее, железнодорожных, специальностей (О.Б. Тарнопольский, 1991).

Этот подход обладает такими преимуществами:

1. В течение изучения языка на первом курсе практически снимается проблема языковой и содержательной *неготовности* студентов к восприятию узкоспециальной тематики, языкового и речевого материала и узкоспециального предметного содержания средствами английского языка.

2. В результате появляется реальная возможность (хотя бы только на втором курсе неязыкового вуза) учить студентов английскому языку и их будущей специальности интегрировано. Вследствие этого, овладение обучаемыми англоязычной коммуникацией действительно начинает служить потребностям их будущей практической профессиональной деятельности, а не отделено от этих потребностей в учебном процессе.

Последнее преимущество является самым важным – таким, которое делает предложенную О.Б. Тарнопольским концепцию этапизации обучения английскому языку для профессиональных целей в неязыковом вузе до некоторой степени актуальной и сейчас. Это связано с тем, что, к сожалению,

даже в наше время в некоторых неязыковых вузах увязка обучения иностранному языку с будущей профессией ограничивается тем, что в цитированных выше работах О.Б. Тарнопольского было названо «широкой специализацией». В этих случаях будущие инженеры в течение всего вузовского языкового курса работают только с англоязычными материалами по общим техническим вопросам, не имеющим прямого отношения к их конкретной будущей специальности. Будущие врачи-стоматологи могут работать с англоязычными материалами, касающимися развития медицины вообще, а будущие юристы, которые будут специализироваться в области коммерческого законодательства, – с материалами по истории римского права. Естественно, что во всех этих случаях языковой курс совершенно не готовит студентов к применению изучавшегося языка в профессиональной деятельности – в то время как рассмотренная выше концепция этапизации раскрывает определенный путь решения указанной проблемы.

Неготовность некоторых кафедр иностранных языков неязыковых вузов и в наше время принять концепцию «узкой специализации» хотя бы со второго курса обучения языку для профессиональных целей вполне понятна. Реализация этой концепции требует подбора и разработки совершенно разных иноязычных учебных материалов профессионального содержания не только для разных факультетов одного и того же вуза (например, согласно ей, будущие маркетологи в экономическом вузе должны работать с одними иноязычными учебными материалами, а будущие менеджеры – с совершенно иными). Нередко потребуется подбор и разработка во многом отличающихся учебных материалов для разных специализаций даже в рамках одного и того же факультета – например, если на одном финансово-экономическом факультете ведется подготовка специалистов банковского дела и специалистов в области экономики предприятия. Осуществлять такой разнообразный и разноплановый подбор и разработку очень трудно и высокочувствительно с точки зрения затрат времени и усилий, которые должны вложить в их проведение коллективы кафедр иностранных языков неязыковых вузов.

Однако другого выхода просто нет, если целью вузовского курса иностранного языка является подготовка студентов к его непосредственному практическому использованию в будущей профессиональной деятельности. Именно такую цель ставят все программы обучения английскому языку для неязыковых вузов, поскольку если ее не ставить, то вводить языковые курсы в таких вузах станет просто незачем. Но одна широкая специализация в языковом курсе никак не способствует достижению названной цели, о чем уже неоднократно упоминалось. Если будущие специалисты в области промышленного строительства в течение курса английского языка будут только читать тексты о шедеврах мировой архитектуры и обсуждать эти шедевры на изучаемом языке, то это мало поможет им в будущем при разработке вместе с зарубежными партнерами совместного проекта промышленного предприятия.

Более того, для достижения цели подготовки студентов к непосредственному практическому использованию изучаемого языка в будущей профессиональной деятельности даже внедрение предложенной О.Б. Тарнопольским (1991) узкой специализации, начиная со второго курса неязыкового вуза, совершенно недостаточно. Этот подход, несмотря на его обсуждавшуюся выше прогрессивность по сравнению с подходом, базирующимся только на широкой специализации, имеет очень серьезный и недостаток.

Проблема состоит в том, что в этом случае целый учебный год (I курс) из всего двух, чаще всего отводящихся на изучение иностранного языка в неязыковых вузах, полностью выпадает из цикла профессиональной языковой подготовки – хотя студентов активно готовят к профессионализации в обучении языку со II курса, для самого использования изучаемого языка в будущей профессиональной деятельности обучение на I курсе не приносит никакой пользы.

В результате возникает серьезное и до сих пор не преодоленное противоречие. С одной стороны, учить студентов английскому языку на I курсе на основе интеграции обучения с будущей конкретной специальностью

представляется невозможным из-за неготовности студентов-первокурсников к такому обучению как в языковом, так и в предметно-содержательном плане. С другой стороны, обеспечить интеграцию обучения языку и будущей специальности уже на I курсе есть абсолютной необходимостью, исходя из современных требований к вузовскому курсу иностранного языка. Иначе просто не будет достаточного учебного времени для достижения ожидаемых и выделенных в программных документах профессионально значимых результатов вузовского языкового курса (см., например, уже упоминавшуюся *«Програму з англійської мови для професійного спілкування»*, 2005, принятую для неязыковых вузов Украины).

Исследование, которое обсуждается в этой работе, собственно и было предпринято для того, чтобы преодолеть указанное противоречие, т.е. обеспечить интеграцию обучения английскому языку и будущей технической или экономической специальности студентов неязыкового вуза уже с I курса. Единственный возможный путь достижения этого виделся в нахождении такого содержания обучения для I курса, которое было бы не просто полезным для обучаемых, каковым является и содержание обучения общеупотребительному языку, и содержание широкой специализации. *Оно должно было быть абсолютно необходимым для того, чтобы будущий специалист мог эффективно осуществлять международную (англоязычную) профессиональную деятельность, связанную с его конкретной специальностью.*

С другой стороны, *такое содержание должно было быть полностью доступным студентам-первокурсникам*, т.е. соответствовать как их исходному уровню владения изучаемым языком, так и уровню осведомленности о будущей специальности. Наконец, это содержание призвано было исполнять функции содержания обучения на I курсе в проанализированной выше концепции О.Б. Тарнопольского: *повышать уровень общеязыковой подготовки студентов и постепенно подводить их к полной готовности воспринимать средствами*

английского языка все (даже наиболее сложное) предметное содержание будущей конкретной специальности.

Отобрать содержание обучения для I курса, обладающее всеми тремя названными характеристиками возможно, если предварительно выделить то, что можно назвать *базовыми общепрофессиональными иноязычными коммуникативными умениями*. Именно **принцип выделения базовых общепрофессиональных иноязычных коммуникативных умений** был положен нами в основу интеграции обучения английскому языку и будущей специальности на первом курсе экономических и технических вузов. Суть этого принципа состоит в следующем.

Профессиональная деятельность, связанная с использованием изучавшегося иностранного языка, предполагает довольно многочисленные коммуникативные умения, которые не связаны непосредственно с конкретной специальностью, но важны для выполнения профессиональных обязанностей в условиях, когда эти обязанности предполагают международные контакты на основе иноязычной коммуникации. Необходимые для специалистов экономического и технического профиля иноязычные коммуникативные умения этого вида, по сути, идентичны. Это и послужило для объединения таких специалистов в одну группу.

Например, и тем, и другим, проводя международную деятельность в рамках своих профессиональных обязанностей, приходится осуществлять деловые контакты на иностранном языке по телефону, вести иноязычную деловую переписку, участвовать в деловых переговорах, общаться по вопросам поставки оборудования и использовать ряд других аналогичных иноязычных коммуникативных умений. Владение такими иноязычными коммуникативными умениями очень важно профессионально, но эти умения не отражают напрямую содержание конкретной специальности, а тем более специализации каждого конкретного инженера, менеджера или специалиста в области экономики предприятия. Они в равной мере обслуживают потребности в профессиональном иноязычном речевом общении любого из них.

Специфика названной характеристики состоит в том, что подобные иноязычные коммуникативные умения практически не базируются на подязыке какой-то одной конкретной специальности. Скорее, они базируются на общеупотребительном языке, а точнее, на том, что в работе О.Б. Тарнопольского и С.П. Кожушко (2004, с. 27) названо **общеупотребительным деловым английским языком** (Generally Used Business English).

Определение, на основе принципа выделения базовых общепрофессиональных иноязычных коммуникативных умений, общеупотребительного делового английского языка как предмета обучения английскому языку на I курсе экономических и технических вузов имеет ряд преимуществ, которые позволяют эффективно решать все проблемы обучения, ранее определенные в настоящей работе:

1. Решается проблема бесполезности обучения английскому языку на I курсе с точки зрения последующего его использования в практической профессиональной деятельности. Обучение, проводимое на основе общеупотребительного делового английского языка для формирования у студентов базовых общепрофессиональных иноязычных коммуникативных умений, чрезвычайно важно для будущей профессиональной практики. Это обусловлено тем, что такое обучение развивает те неспецифические англоязычные коммуникативные умения, которые будут абсолютно необходимы любому будущему специалисту в области экономики или техники, если ему придется принимать участие в международных профессиональных контактах для выполнения своих служебных обязанностей.

2. Решается проблема чрезмерной предметной трудности для студентов содержания обучения английскому языку на I курсе, возникающей, если проводить его на материале конкретной будущей специальности. При предлагаемом решении предметное содержание обучения, будучи профессионально очень важным и чрезвычайно нужным для будущих специалистов (см. предыдущий пункт), ни коим образом не может быть малодоступным их пониманию из-за недостатка специальных знаний.

3. Решается проблема чрезмерной языковой трудности для студентов обучения английскому языку на I курсе, возникающей, если проводить его на материале конкретного подязыка будущей специальности, когда недостаток специальных знаний не дает возможности эффективно усваивать специальную терминологию. Общеупотребительный деловой английский язык, будучи абсолютно профессионально необходимым будущим специалистам, не представляет никаких подобных трудностей, базируясь в основном на общеупотребительном языке с весьма ограниченным объемом вполне доступной обучаемым неспецифической терминологии.

4. Решается проблема поднятия уровня общеязыковой англоязычной подготовки студентов-первокурсников, обусловленная тем, что, как уже отмечалось выше, многие из них поступают в вуз, не достигнув требуемого программами общеобразовательной школы уровня B1 владения общеупотребительным английским языком (по Council of Europe, 2001). Решение этой проблемы обеспечивается благодаря тому, что общеупотребительный деловой английский язык главным образом состоит из единиц общеупотребительного национального языка, т.е., овладевая первым, студенты совершенствуются в последнем. Но они совершенствуются в нем не в отрыве от будущей специальности, а в единстве с ней (см. пункты выше).

Таким образом, предлагаемый подход обеспечивает **интегрированное обучение** английскому языку и будущей специальности студентов экономических и технических вузов уже с первых занятий языкового курса в первый же год обучения. Следование же выдвинутому принципу выделения базовых общепрофессиональных иноязычных коммуникативных умений превращает первый год обучения английскому языку в вузе в **макроэтап формирования таких базовых общепрофессиональных англоязычных коммуникативных умений**.

Это именно макроэтап, поскольку сам он, согласно предлагаемому нами подходу, разделяется на два этапа. Подобное разделение обусловлено вторым выдвинутым нами принципом: **принципом концентричности в этапизации**

обучения английскому языку для профессиональных целей в экономических и технических вузах. Суть этого принципа заключается в следующем.

Если все обучение английскому языку в неязыковом вузе с его начала на I курсе и по его окончание четко интегрировано с профессиональной подготовкой будущего специалиста и при этом подразделяется на этапы (а без этого построить структурированный и хорошо организованный учебный процесс вообще невозможно), то выделяемые этапы могут иметь лишь одно основание. Оно – **в последовательном и градуированном, от этапа к этапу, повышении уровня сложности и, главное, приближенности предметного и языкового содержания курса английского языка к курсам специальных (профессиональных) дисциплин, готовящих специалиста того или иного конкретного (сравнительно узкого) профиля.** В этом случае, в плане содержания обучения, курс английского языка строится как бы по спирали по схеме **усложнения профессионализации**, когда каждый этап (даже самый ранний) такую профессионализацию обеспечивает, но каждый последующий из них повышает уровень ее сложности и приближенности к содержанию обучения специальных дисциплин, передаваемого средствами английского языка.

При таком построении любой из этапов обучения представляет собой «виток восходящей спирали», т.е. некий **концентр**, который обеспечивает более высокий, по сравнению с предыдущим концентром, уровень приближенности к содержанию обучения специальных дисциплин. Именно работа в предыдущем концентре, где такое содержание было более простым по уровню сложности и приближенности, готовит к работе в данном концентре. Она же, в свою очередь, таким же образом готовит к работе в следующем концентре, где уровень приближенности к содержанию обучения специальных дисциплин, передаваемого средствами английского языка, будет еще выше на основе усвоенного в данном концентре.

Весь учебный процесс по английскому языку на первых и вторых курсах вузов был разделен нами на **четыре концентрa**. Они и составляют четыре этапа обучения, каждый из которых покрывает один семестр (выделение этапов обучения в зависимости от семестров является вполне естественным, так как именно семестры обозначают внутренние временные границы в учебном процессе).

Первый этап (первый концентр) рассчитан на первый семестр I курса и носит название **«концентр начальной иноязычной профессиональной подготовки»**.

Второй этап (второй концентр) – второй семестр I курса – носит название **«концентра базовой иноязычной профессиональной подготовки»**.

Третий этап (третий концентр) охватывает первый (третий) семестр II курса и называется **«концентром широкопрофильной иноязычной профессиональной подготовки»**.

Последний четвертый этап (четвертый концентр), ориентированный на второй (четвертый) семестр II курса, носит название **«концентра узкопрофильной иноязычной профессиональной подготовки»**.

В этой связи нужно напомнить, что в соответствии с предлагаемым нами подходом, обучение английскому языку для профессиональных целей через содержание будущей специальности начинается не на втором курсе, как предлагается в работах цитированных выше, **а уже на первом**. В результате, обучение через содержание будущей специальности, построенное на основах конструктивистского подхода и реализуемое через экспериенциальные виды учебной деятельности, будет продолжаться не один, а полных два учебных года.

Если цитированные выше и другие наши исследования (Методика навчання англійської мови студентів-психологів, 2011; О. Tarnopolsky, 2012) доказали, что такое построение обучения дает возможность студентам за один учебный год достичь уровня B2 владения английским языком для профессионального общения (по *Общеввропейским Рекомендациям ...* –

Council of Europe, 2001), то этот результат тем более достижим за два полных учебных года. Более того, не исключено, что в этом случае обучаемые к концу второго года изучения языка в профессиональных целях достигнут даже более высокого уровня C1 (хотя для такого окончательного вывода, конечно, потребуются экспериментальные доказательства).

Однако все вышеприведенные рассуждения и данные исследований делают безусловным другой вывод. При рассматриваемом подходе не вызывает сомнений возможность внедрять программы англоязычного погружения, начиная с III курса экономических и технических вузов. Причина такой уверенности связана с тем, что, если студенты оказываются готовыми к нему после одного года обучения английскому языку через содержание будущей специальности, то это тем более станет возможным через два года такого обучения, предусмотренного предлагаемым подходом.

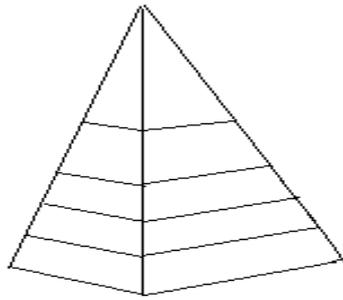
Естественно, внедрение программ погружения с III курса может носить разные формы в зависимости от конкретных условий. Например, если предусмотрен курс английского языка на третьем году обучения в конкретном экономическом или техническом вузе, то можно идти по пути, предложенному А.Д. Выселко (Методика англоязычного погружения..., 2008), внедряя в этом курсе предварительное англоязычное погружение. Если же такой курс не предусмотрен, но студенты достигли уровня C1 владения языком за два предшествующих года обучения ему (см. указанную ранее теоретическую возможность такого достижения при предлагаемом подходе), то не стоит исключать и внедрения полного англоязычного погружения в курсах специальных дисциплин на третьем году обучения. Наконец, если в этот период студенты еще недостаточно готовы к полному англоязычному погружению и нет возможности опереться на предварительное погружение в языковом курсе, то погружение все же можно будет внедрить, следуя по пути, предложенному в диссертации З.М. Корневой (2006). Этот путь состоит в опоре на щадящее (J. Cummins, 2000; 2001)) или частичное (N. Holobow, F. Genesee, W. Lambert, J. Gastright, M. Met, 1983; S. Burger, M. Wesche, M. Migneron, 1997) англоязычное

погружение, в курсах специальных дисциплин на третьем году обучения, которое адекватно готовит студентов к полному погружению, начиная с IV года.

Во всех этих случаях с третьего года обучения начинается англоязычное погружение в той или иной форме и продолжается до завершения вузовского образования в целом. Оно может проводиться, начиная с занятий по английскому языку на III курсе, если они есть, и перерасти в полное англоязычное погружение в курсах профилирующих дисциплин, начиная с IV курса. Такое полное англоязычное погружение в курсах этих дисциплин может внедряться уже с III курса или проводиться на нем через облегченные типы погружения (щадящего или частичного). Но во всех случаях с IV курса может проводиться полное англоязычное погружение в преподавании специальных дисциплин, когда совершенствование владения обучаемыми языком для профессиональных целей происходит совершенно непроизвольно с их стороны, т.е. проводится на уровне подсознания.

Все такое обучение (произвольное или непроизвольное) английскому языку для профессиональных целей, начиная с III курса, может быть выделено в отдельный макроэтап – **макроэтап англоязычного погружения** (этот макроэтап тоже может быть разделен на отдельные этапы-концентры, но их рассмотрение не входит в задачи нашего исследования). Естественно, все вышеприведенные рассуждения раскрывают только *возможность* введения в учебный процесс неязыковых вузов данного макроэтапа и ничего не могут сказать о том, воспользуются ли вузы данной возможностью. Но существенно то, что такая возможность есть и ее во многом создает тот подход к организации обучения на I курсе, который предлагается в данной работе.

Согласно ему, все обучение английскому языку для профессиональных целей в неязыковых вузах экономического и технического профиля целесообразно разделить на пять этапов, так как показано на Рис. 2.



- погружение (применение)
- узкопрофильная профес. подготовка
- широкопрофильная профес. подготовка
- базовая профес. подготовка
- начальная профес. подготовка

Рис. 2. Этапы иноязычной (англоязычной) профессиональной подготовки студентов неязыковых экономических и технических вузов при предлагаемом подходе к этапизации обучения, построенного на основах конструктивистского подхода и реализуемого через экспериенциальные виды учебной деятельности

Приведенная на Рис. 2 схема показывает:

Во-первых, возможность **полной профессионализации** обучения английскому языку в названных типах неязыковых вузов, обусловленную тем, что профессиональная иноязычная подготовка начинается с самого первого этапа обучения (начальной иноязычной профессиональной подготовки), проходит через три этапа, на которых она все более усложняется в языковом и содержательном планах и все более сближается с обучением профилирующим дисциплинам (этапы базовой, широкопрофильной и узкопрофильной иноязычной профессиональной подготовки) и, наконец, завершается иноязычным (англоязычным) погружением в обучение этим дисциплинам на старших курсах вуза (начиная с третьего).

Во-вторых, возможность уже в вузовском обучении перейти от иноязычной подготовки к **применению в профессиональных целях** изучавшегося иностранного (английского) языка – поскольку англоязычное погружение на старших курсах является собственно не столько подготовкой по языку, сколько его использованием, применением в качестве средства изучения профильных профессионально-значимых дисциплин.

В-третьих, реализацию принципа продвижения и сужения. Последнее (сужение) демонстрируется на Рис. 2 пирамидальной конструкцией схемы, которая показывает, что на каждом последующем этапе содержание обучения

рассчитывается и отбирается, исходя из потребностей все более специфического контингента студентов – при том, что специфика каждого из конкретных контингентов обучаемых обуславливается их узкой профессиональной специализацией. Первое (продвижение) демонстрируется на схеме стрелкой слева от пирамиды, которая указывает путь движения обучения от нижнего этапа (начальной иноязычной профессиональной подготовки) к высшему (иноязычного погружения) через промежуточные этапы базовой, широкопрофильной и узкопрофильной иноязычной профессиональной подготовки.

Именно принцип продвижения и сужения является ведущим в предлагаемом нами подходе к этапизации обучения английскому языку в неязыковом вузе, а остальные два ему подчиняются и вытекают из него так, как показано на Рис. 3.

Из Рис. 3 видно, что подчиненность трех указанных принципов имеет порядок, обратный тому, в котором они рассматривались в этой главе. Принцип продвижения и сужения, как ведущий, определяет необходимость концентричности в построении учебного процесса по английскому языку, причем действие обоих названных принципов распространяются на весь период изучения языка в неязыковом вузе – даже когда совершенствование владения им происходит произвольно, как в программах погружения, если они внедряются на старших курсах, – см. выше.



Рис.3. Иерархия и взаимозависимость принципов этапизации обучения английскому языку для профессиональных целей в неязыковых вузах экономического и технического профиля

В отличие от этого, действие принципа выделения базовых общепрофессиональных иноязычных коммуникативных умений распространяется только на первый год обучения языку в неязыковом вузе (I курс). Это действие охватывает только период, когда *англоязычная профессиональная подготовка* еще не доходит до уровня формирования иноязычных коммуникативных навыков и умений, связанных с конкретной профильной специальностью обучаемых, а лишь развивает те из них, что обслуживают множество профессий одновременно. Но уже со второго курса, когда начинается *профильная англоязычная профессиональная подготовка*, функционирование этого принципа прекращается. Он тем более не работает на старших курсах, если на них проводится англоязычное погружение, поскольку в последнем вообще нет целенаправленной языковой подготовки, а имеет место только произвольное совершенствование владения языком, изучавшимся для профессионального общения (см. выше и Рис.2).

С другой стороны, принцип выделения базовых общепрофессиональных иноязычных коммуникативных умений не только вытекает и подчиняется принципу концентричности в обучении английскому языку, а, через него, и ведущему принципу продвижения и сужения. Он собственно и реализует на практике принцип концентричности в пределах первого года вузовского

обучения английскому языку в профессиональных целях, наполняя конкретным содержанием концентры такого обучения. Тем самым, данный принцип помогает практически реализовать именно в условиях I курса принцип продвижения и сужения, но уже не сам по себе, а через принцип концентричности. На Рис. 3 эти *обратные связи* между принципами показаны стрелками справа, демонстрирующими наличие не только прямых управляющих (сверху вниз), но и обратных, практически регулирующих реализацию управления (снизу вверх), связей во взаимоотношениях между выделенными принципами (И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин, 1969; И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин, 1973).

Все вышесказанное показывает, что предлагаемый подход к обучению на I курсе отличается строгой **системностью** (И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин, 1973). Четко структурированной и упорядоченной **системой** (Л. фон Бергаланфи, 1973) является как сама последовательность этапов обучения, показанная на Рис. 2, так и характеризующиеся прямыми и обратными связями принципы, регулирующие выделение этих этапов.

Все изложенное в данной работе позволяет сделать определенные *выводы*:

1. При построении обучения английскому языку для профессиональных целей на I курсе экономических и технических вузов, опираясь на конструктивистский подход, реализуемый через экспериенциальные виды учебной деятельности, возникает возможность сделать такое обучение полностью *интегрированным* с обучением будущей профессии, т.е. начать *профессионализацию* в обучении языку с первых же занятий.

2. Для достижения профессионализации, содержание обучения языку на I курсе должно отбираться так, чтобы оно: а) было абсолютно необходимым для эффективного осуществления будущим специалистом международной (англоязычной) профессиональной деятельности, связанной с его конкретной специальностью; б) было полностью доступным студентам-первокурсникам, т.е. соответствовало как их исходному уровню владения изучаемым языком, так и уровню осведомленности о будущей специальности; в) повышало уровень

общеязыковой подготовки студентов и постепенно подводило их к полной готовности воспринимать средствами английского языка все (даже наиболее сложное) предметное содержание будущей конкретной специальности.

3. Отобрать такое содержание обучения для I курса экономических и технических вузов возможно, если положить в его основу *общеупотребительный деловой английский язык* и проводить отбор, опираясь на *принцип выделения базовых общепрофессиональных иноязычных коммуникативных умений*.

4. В этом случае весь I курс обучения английскому языку для профессиональных целей превращается в *подготовительный макроэтап формирования таких базовых общепрофессиональных англоязычных коммуникативных умений*, который, в свою очередь, разделяется на два этапа. Подобное разделение обусловлено *принципом концентричности в этапизации обучения английскому языку для профессиональных целей в экономических и технических вузах*, который подразумевает последовательное (*концентрическое*) приближение содержание обучения языку к содержанию обучения специальным профильным дисциплинам до достижения их *полного слияния*.

5. Исходя из этого принципа, этапами обучения английскому языку в профессиональных целях на I курсе являются два этапа-концентра продолжительностью в один семестр каждый: *этапы-концентры начальной и базовой иноязычной профессиональной подготовки*. На II курсе их сменяют *этапы-концентры широкопрофильной и узкопрофильной иноязычной профессиональной подготовки* также продолжительностью в один семестр каждый и относящиеся к *основному макроэтапу профильной иноязычной профессиональной подготовки*. В последнем из двух названных этапов-концентров (*концентре узкопрофильной иноязычной профессиональной подготовки*) уже фактически происходит полное слияние содержания обучения языку с содержанием обучения профильным дисциплинам. Это позволяет внедрять на старших курсах программы англоязычного погружения в

преподавании таких профильных предметов, что объединяет эти курсы (с точки зрения использования изучаемого языка) в *третий единый макроэтап, где языковая подготовка сменяется применением языка в качестве средства преподавания специальных дисциплин.*

6. Переход от этапа (концентра) к этапу (концентру) обучения регулируется *принципом продвижения и сужения*, который определяет последовательный прогресс в обучении языку в направлении слияния содержания этого обучения с содержанием преподавания профильных дисциплин (*продвижение*). По мере такого продвижения сокращается тот контингент студентов, который изучает данное конкретное содержание обучения языку на данном конкретном этапе обучения – в зависимости от того, какие конкретно специальности это содержание отражает. Таким образом, содержание постепенно доводится до связи только с одной специальностью/специализацией – той, по которой проходит подготовку лишь данный узкий контингент студентов (*сужение*).

7. Именно принцип продвижения и сужения регулирует функционирование двух остальных принципов. Он определяет содержание обучения в каждом из этапов-концентров, регулируя действие принципа концентричности, а через него – и действие принципа выделения базовых общепрофессиональных иноязычных коммуникативных умений (при этом последний принцип, в отличие от первых двух, действует только на I курсе обучения языку). Однако и низшие два принципа в иерархии регулируют функционирование как друг друга, так и высшего принципа через обратные связи. В результате, и принципы, и выделенные на их основе этапы-концентры обучения представляют собой четко структурированную и уравновешенную *систему*.

Литература:

1. Бергаланфи Л. фон. История и статус общей теории систем / Л. фон Бергаланфи. // Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник. – М.: Наука, 1973. – С. 20-37.
2. Блауберг И.В. Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности / И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин. – М.: Знание, 1969. – 48 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. // Избранные психологические произведения. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1956. – С. 37-386.
4. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1960. – 500 с.
5. Корнева З.М. Методика навчання майбутніх економістів англійського ділового мовлення на основі технології занурення: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02: «Теорія і методика навчання: германські мови» / З.М. Корнева. – Київ, 2006. – 21 с.
6. Методика англоязычного погружения в обучении английскому языку и специальным дисциплинам в экономических вузах. Монография / [О.Б. Тарнопольский, В.Е. Момот, С.П. Кожушко и др.]; под общей и научной редакцией О.Б. Тарнопольского, В.Е. Момота и С.П. Кожушко – Днепропетровськ: ДУЕП, 2008. – 236 с.
7. Методика навчання англійської мови студентів-психологів. Монографія / [О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко, Ю.В. Дегтярьова та інш.]. За заг. та наук. ред. О.Б. Тарнопольського. – Д.: Дніпропетр. університет імені Альфреда Нобеля, 2011 – 264 с.
8. Пиаже Ж. Логика и психология / Ж. Пиаже. // Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 1969. – С. 567-612.
9. Пиаже Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. // Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 1969а. – С. 55-231.
10. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [Бакаєва Г.Є., Борисенко О.А., Зуєнок І.І. та ін.]. – К. : Ленвіт, 2005 – 119 с.
11. Психологічні справи (Psychological Matters). Підручник з англійської мови для студентів напряму підготовки „Психологія”. Книжка для викладача /

[Тарнопольський О.Б., Кожушко С.П., Дегтярьова Ю.В. та інш.]. – К.: Фірма “ІНКОС”, 2011. – 176 с.

12. Соколов Р. В поисках «настоящей социальной педагогики» [Электронный ресурс] / Р. Соколов. – Режим доступа: <http://www.altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/17/12>.

13. Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку на I курсе технического вуза / О.Б. Тарнопольский. – Киев: Выща школа, 1989. – 160 с.

14. Тарнопольский О.Б. Основы оптимизации обучения иностранному языку в неязыковом вузе: дис. на соискание уч. степени докт. пед. наук : спец. 13.00.02: «Методика обучения иностранным языкам» / О.Б. Тарнопольский. – Одесса, 1991. – 524 с.

15. Тарнопольський О.Б. Методика навчання англійської мови на II курсі технічного вузу / О.Б. Тарнопольський. — Київ: Вища школа, 1993. – 167 с.

16. Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку для делового общения / О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко. – К.: Ленвит, 2004. – 192 с.

17. Barrett B. The Internet and Business English / B. Barrett, P. Sharma. – Oxford: Summertown Publishing, 2003. – 198 p.

18. Brinton D.M. Content-based second language instruction / D.M. Brinton, M.A. Snow, M.B. Wesche. – New York: Newbury House Publishers, 1989. – 241 p.

19. Brinton D.M. New ways in content-based instruction / D.M. Brinton, P. Master (Eds.). – Alexandria, VA: TESOL, 1997. – 302 p.

20. Bruner J.S. Toward a Theory of Instruction / J.S. Bruner. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1966. – 392 p.

21. Burger S. “Late, late immersion”: discipline-based second language teaching at the University of Ottawa / S. Burger, M. Wesche, M. Migneron. // Johnson K., Swain M. (Eds.). – Cambridge: Cambridge University Press. – 1997. – P. 85-102.

22. Calvé P. L’immersion au Canada. – Paris: Didier Erudition, 1991. – 138 p.

23. Clark K. The design and implementation of an English immersion program / K. Clark. // The ABC's of English immersion: A teacher guide. – Washington, DC: Center for Equal Opportunity, 2000. – 44 p.

24. Council of Europe. Common European Framework of reference for languages: Learning, teaching and assessment. . – Strasbourg, 2001. . – 274 p.

25. Coyle D. CLIL – a pedagogical approach from the European perspective / D. Coyle. // Encyclopedia of language and education. Vol.4: Second and foreign language education/Ed. By Nelleke van Deusen-Scholl and Nancy H. Hornberger. – New York, NY: Springer, 2007. – P. 97-111.

26. Cummins J. Immersion education for the millennium: what we have learned from 30 years of research on second language immersion [Электронный ресурс] / J. Cummins. – 2000. – Режим доступа: <http://www.itechilearn.com/cummins/immersion2000.html>.

27. Dewey J. Experience and education / J. Dewey. – New York: Collier, 1938. – 345 p.

28. Freeman D.E. Between worlds. Access to second language acquisition / D.E. Freeman, Y.S. Freeman. – Portsmouth, NH: Heinemann, 1994. – 366 p.

29. French immersion: Process, product and perspectives / Compiled by S. Rehorick and V. Edwards. – The Canadian Modern Language Review, 1994. – 428 p.

30. Holobow N. Effectiveness of partial French immersion for children of different social class and ethnic backgrounds / N. Holobow, F. Genesee, W. Lambert, J. Gastright, M. Met. // Applied Psycholinguistics. – 1983. – No. 8. – P. 137-152.

31. Ioannou-Georgiou S. Constructing meaning with virtual reality / S. Ioannou-Georgiou. // TESOL Journal. – 2002. – Vol. 11, No.3. – P. 21-26.

32. Jerald M. Experiential language teaching techniques. Out-of-class language acquisition and cultural awareness activities. Resource handbook number 3. Second revised edition / M. Jerald, R.C. Clark. – Brattleboro, Vermont: Prolingua Associates, 1994. – 148 p.

33. Jonassen D.H. Supporting communities of learners with technology: A vision for integrating technology with learning in schools [Электронный ресурс] /

D.H. Jonassen. – 1995. – Режим доступа: DePaul University, Instructional Technology Development Department Web site: <http://www.itd.depaul.edu/website/pages/TrainingEvents/CourseMaterials/jonassen.asp>.

34. Kolb D. Experiential learning: Experience as the source of learning and development / D. Kolb. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984. – 248 p.

35. Sharma P. Integrating the World Wide Web into language courses / P. Sharma. // Business Issues. – 2003. – Issue 3. – P. 5-6.

36. Sharma P. Blended learning. Using technology in and beyond the language classroom / P. Sharma, B. Barrett // Oxford: Macmillan, 2007. – 160 p.

37. Snow M.A A conceptual framework for the integration of languages and content in second/foreign language instruction / M.A. Snow, M. Met, F. Genesee. // TESOL Quarterly. – 1989. – 23. – P.201-217.

38. Spanos G. On the integration of language and content instruction / G. Spanos. //Annual review of applied linguistics. – 1990. – No.10. – P. 227-240.

39. Stoller F.L. Content-based instruction / F.L. Stoller. // Encyclopedia of language and education. Vol.4: Second and foreign language education / Ed. by Nelleke van Deusen-Scholl and Nancy H. Hornberger. – New York, NY: Springer, 2007. – P. 59-70.

40. Tarnopolsky O. Constructivist blended learning approach to teaching English for Specific Purposes. – London: Versita, 2012. – 254 p.