

**Эволюция рабочих программ ESP в рамках компетентностного  
подхода (от дискурса различий к дискурсу экспертного сообщества)**

**Аннотация.** В статье представлено теоретическое обоснование привлечения дискурсивной парадигмы для создания рабочих программ по дисциплине «Английский для специальных целей» в рамках компетентностного подхода.

**Ключевые слова.** Рабочая программа, ESP, компетентностный подход, дискурсивная практика, Дискурс Различий, Дискурс Согласования, Дискурс Экспертного Сообщества.

В последнее десятилетие система высшего образования в России выстраивает новый комплекс приоритетов и ценностей в ответ на вызовы кардинальных социально-экономических изменений. Если не вдаваться в подробности теоретических обоснований этого иногда болезненного процесса, следует упомянуть чисто практические задачи, которые необходимо решать при создании пакетов документов, включающих рабочие программы, соответствующие новым требованиям и установкам.

В данной работе проблема компетентностного подхода при составлении рабочих программ (РП) будет рассмотрена на примере дисциплин, включающих целый спектр направлений, которые принято обозначать калькированным термином «Английский для специальных целей» (English for Specific Purposes или ESP). В условиях глобализации важная роль данного направления в высшем образовании очевидна.

Центральным понятием, определяющим логику и структуру РП, является компетенция. В отношении ESP компетенция может быть описана в двух плоскостях – в общем, дидактическом и междисциплинарном смысле, а также с позиций науки о языке. В первом случае, компетенция – это качество личности, важное во многих жизненных сферах и служащее залогом жизненного успеха и эффективного функционирования в обществе, которое составляет основу обучения в течение всей жизни [1], [5], [9]. В сфере высшего профессионального образования компетенция – это способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области [4].

В лингвистическом же смысле термин «языковая компетенция» (language competence), как основа речевого поведения и понятие,

семантически противопоставленное использованию языка (language performance), восходит к работам Н. Хомского, описавшего глубинные и поверхностные языковые структуры, и применившего принципы деятельностного подхода к анализу языка [8].

Терминологическое разграничение языковой способности, т.е. потенциального знания языка и о языке его реального носителя, и языковой активности, т.е. реальной речи в реальных условиях, получило развитие не только в лингвистических исследованиях. По мнению Тома Хатчинсона и Алана Уотерса, авторов работы, посвященной теоретическим обоснованиям ESP, влияние «отца когнитивной лингвистики» на обучение языкам было лишь косвенным, но при этом весьма ощутимым [10, с. 35]. В частности, его идеи были реализованы в ряде отечественных исследований, одновременно задействовавших парадигмы лингвистики, психологии и лингводидактики, например, концепции речевой и речемыслительной деятельности Л.С. Выготского и А.А. Леонтьева, формирование речевого умения в рамках коммуникативного подхода Е.И. Пассова, лингвopsихология речевой деятельности И.А. Зимней.

В западных исследованиях аналогичное холистическое осмысление и описание языка в его использовании и изучение речевой деятельности как социально ориентированного процесса, семантически обусловленного только в рамках социальных практик, связано, прежде всего, с теорией дискурса. Данная теория, успешно разрабатываемая в отечественном лингвистическом и лингвофилософском направлениях, активно применяется в качестве инструмента анализа лингвистического пространства самой сферы образования, например, при изучении педагогического дискурса [3]. При этом применение результатов исследований дискурса в лингводидактическом и методическом ракурсе весьма ограничено.

Что касается предмета нашего исследования – рабочих программ ESP, то, с одной стороны, теоретический потенциал дискурсивной парадигмы здесь особенно важен, поскольку именно в рамках учебных курсов ESP реализуется применение языковой компетенции в сфере профессиональной деятельности. Однако, с другой стороны, как показывает анализ раздела «Содержание дисциплины» рабочих программ ESP для студентов различных направлений подготовки, представленных на сайтах российских вузов, типичной является ситуация, когда профессионально-ориентированные составляющие содержания дублируют тематику разделов профильных дисциплин и просто смешиваются с языковыми темами, что, по сути, не может привести к реализации компетентностного подхода, сравните:

*Тема 2. Структура и работа компании. Структура компании: классическая западная модель. Управленческая деятельность. Зоны*

*ответственности в управлении организацией. Корпоративная культура. Структура компании. История компании. Интернет. E-mail переписка. Согласование времен. Future in the Past. Used to/would. Second Conditional* [6].

На наш взгляд, теоретически обоснованное привлечение дискурсивной парадигмы поможет решить ряд практических задач в разработке эффективных РП курсов ESP в рамках компетентностного подхода. Рассматривая данную проблему, Т. Хатчинсон подчеркивает, что, помимо обязательного анализа потребностей обучающихся, необходимо учитывать еще два основополагающих фактора, а именно, теоретический подход к формированию знаний, определяющий методологию курса, и способы описания языка, обуславливающие содержание программы курса ESP [10, с. 22].

Объединить эти факторы возможно в рамках дискурсивной практики, то есть дискурсивной деятельности участников определенного сообщества. При этом формирование компетенции профессионального общения происходит поэтапно на базе общей коммуникативной компетенции обучающихся, сформированной в процессе обычного коммуникативного взаимодействия, не связанного с их профессиональной деятельностью. Дискурсивные практики общей и профессиональной коммуникации представляют собой различные типы социального взаимодействия и охватывают различные сообщества (обывателей и экспертов). Для того, чтобы стать полноценным участником профессионального сообщества, приобщиться к его дискурсивным практикам, разделить его ценности и воспринимать его ориентиры, недостаточно одного лишь ознакомления с тематикой профессионального дискурса и с перечнем отраслевых терминов.

Для разграничения задач поэтапного формирования компетенции профессиональной коммуникации мы предлагаем применить классификацию типов дискурсивных практик, предложенную А.М. Каплуненко. Она основана на эволюции знания, которое закрепляется в форме концепта, понятия или термина в Дискурсе Различий, Согласования и Экспертного Сообщества соответственно [2]. Дальнейшая разработка данной классификации предложена в исследовании Т.В. Тюрневой [7].

На первом этапе в рамках Дискурса Различий решается задача формирования концептов. Концепты, обладая бедным содержанием и практически неограниченным объемом, формируются на основе феноменологических знаний. Это приводит к появлению индивидуальных, иногда противоположных интерпретаций. В результате происходят столкновения мнений участников дискурса в силу их различного восприятия и осмысления концептов, сформированных на основе личного опыта [7]. Данное положение должно быть отражено в РП и выражаться в погружении обучающихся в проблематику профессиональной сферы, в

обеспечении их перцептивным опытом, связанным с профессиональной деятельностью, а также в возможности обсуждения своих впечатлений и высказывания противоположных мнений уже на начальном этапе обучения. В этом состоит отличие РП ESP, реализующих компетентностный подход, от традиционных РП, где проблемные задания, диспуты и дебаты характерны для завершающего этапа обучения. Безусловно, борьбы противоположных точек зрения на данном этапе будет похожа на спор обывателей, а не профессионалов, но в результате обучающиеся будут готовы к следующему этапу осуществления дискурсивной практики.

На втором этапе в рамках Дискурса Согласования решается задача формирования понятий, которые, в отличие от концептов, имеют ограничения объема и содержания, при этом эмоционально-чувственная сторона интерпретации отходит на второй план. В условиях этой дискурсивной практики неустойчивые признаки концепта приобретают более устойчивый характер [7]. Изменяется и качество знаний, которые основываются на общих логических операциях, что позволяет всем участникам дискурсивного сообщества прийти к общему мнению. В РП ESP это положение должно быть представлено сужением понятийного аппарата, осуществлением логических операций, выделением существенных категорий и характеристик, а также разграничением случаев специального (терминологического) и общего (нетерминологического) использования языковых единиц, что достигается путем анализа и обработки информации, включающей обобщение, реферирование, классификацию, сопоставление и т.п.

Движение от индивидуальности опыта к универсальности знаний продолжается и на третьем этапе в рамках Дискурса Экспертного Сообщества. Характерной чертой такой дискурсивной практики является использование терминов, знакомых только определенному кругу экспертов. Обладая наиболее узким объемом и специфичным содержанием, термины характеризуются однозначностью, поскольку в этом заинтересованы сами представители Экспертных Сообществ [7]. Реализация данного положения в РП ESP обеспечивается за счет включения терминосистем в коммуникативное взаимодействие обучающихся. Именно терминосистема ограничивает объем и содержание каждого ее элемента, поэтому взаимодействие с отдельным термином означает взаимодействие со всей системой в целом. Только при целостном восприятии терминосистемы формируется коммуникативная компетенция в специальной области научного знания.

### **Список использованной литературы**

1. Зимняя И.Я. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Профессиональное образование. – 2006. – № 2. – С.20-26.
2. Каплуненко А.М. Концепт – понятие – термин: эволюция семиотических сущностей в контексте дискурсивной практики // Азиатско-тихоокеанский регион: диалог языков и культур: сборник научных докладов международной конференции (20 – 31 января 2007 г.). – Иркутск: ИГЛУ, 2007. – С. 115 – 120.
3. Каплуненко А.М. О преимуществах системно-деятельностного подхода к педагогическому дискурсу // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2012. – № 4. – С. 175-178.
4. Компетентностный подход (реферативный бюллетень). – М.: Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ). Управление двухуровневой системы подготовки и качества образования, 2005. – 28 с.
5. Олейникова О.Н. Некоторые аспекты решения задач формирования ключевых компетенций личности специалистов в международном контексте // Компетентностный подход к профессионально-культурному становлению специалиста: материалы научно-практической конференции 26/09/1008 г. Казань, Изд-во «Отечество», 2008. – 426 с.
6. Рабочая программа учебной дисциплины «Иностранный (английский) язык в профессиональной сфере» для студентов направления подготовки бакалавриата 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление» / [Электронный ресурс]. URL: <http://mguu.ru/wp-content/uploads/2015/10/Inostrannyj-yazyk-v-professionalnoj-sfere1.pdf> (дата обращения: 30.03.2017)
7. Тюрнева Т.В. Опыт анализа лингвoseмиотического контекста EDUCATION: концепт > понятие > термин (на материале английского языка): Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – Иркутск, 2012. – 202 с.
8. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. – Москва: Издательство Московского университета, 1972. – 129 с.
9. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения. – СПб.: Питер, 2004. – 541 с.
10. Hutchinson T. English for Specific Purposes. A learning-centred approach. – Cambridge University Press. – 1987. – 184 p.

### **Информация об авторе**

Латышева Светлана Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков для технических специальностей №1, Иркутский национальный исследовательский технический университет, 664074, г. Иркутск, ул. Лермонтова 83, e-mail: lasveta1@yandex.ru