

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

А.Л. Морозова, Т.А. Костюкова

Аннотация. Представлен содержательный анализ образовательных стандартов (уровни бакалавриата и магистратуры), реализуемых в образовательных организациях, подведомственных Министерству иностранных дел Российской Федерации. Предлагается педагогическая система языкового образования в условиях неязыкового вуза. Представлены инвариантные (компетентностный и коммуникативный подходы и поддерживающие их принципы обучения, обуславливающие верификацию цели и задач языкового обучения) и вариативные (содержание, актуальные методы обучения языку, мониторинг результатов в соответствии с реализуемым ФГОС ВО) компоненты педагогической системы, ориентированные на совершенствование уровня владения неродным языком. Особое внимание уделено проблеме концептуализации содержания языкового образования. Предложен универсальный алгоритм работы с концептом. Дан обзор актуальных методов изучения иностранного языка, отвечающих требованиям ФГОС ВО на опыте языковой подготовки МГИМО (г. Одинцово, Московская область) и мониторинга результатов обучения по дисциплине «Иностранный язык», нацеленного на фиксирование актуального уровня владения иностранным языком обучающимися.

Ключевые слова: содержание языкового образования; педагогическая система; концепт; методы обучения иностранному языку; мониторинг результатов обучения.

Введение

Важность уверенного владения выпускниками высших образовательных учреждений иностранным языком сегодня не вызывает ни у кого сомнения. Необходимо отметить, что данная тенденция поддерживается и на уровне государства: в реализуемых Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО) не только увеличивается общее количество часов и зачетных единиц по дисциплине «Иностранный язык», но и появляется новая самостоятельная учебная дисциплина «Иностранный язык. Профессиональный». Внедряемый ФГОС ВО 3++ тесно связан с трудовыми реалиями, так как опирается на профессиональный стандарт и включает обобщенные трудовые функции. Более того, анализ требований, предъявляемых работодателями к потенциальным служащим, убедительно показывает, что российский рынок труда также заинтересован в сотрудниках, уверенно владеющих неродным языком [1–7]. Таким образом, сегодня не

только общество, но и государство заинтересовано в качественной языковой подготовки студентов.

Указанные тенденции актуализируют не только пересмотр имеющихся, но и поиск новых педагогических систем к вопросам реализации эффективного языкового образования обучающихся неязыковых вузов с учетом требований текущего ФГОС ВО и социального заказа. Уточним, что в предлагаемой работе мы опираемся на образовательные программы высшего образования по учебной дисциплине «Иностранный язык», «Иностранный язык (Профессиональный)» уровни магистратуры и бакалавриата, направления подготовки: 38.03.01 Экономика, 40.03.01 Юриспруденция, 45.03.02 Лингвистика, 38.03.04 Государственное муниципальное управление и 38.04.01 Экономика.

Итак, к ключевым ориентирам современного высшего образования можно уверенно отнести совершенствование уровня владения иностранным языком обучающимися, в том числе неязыковых вузов, что диктует пересмотр ключевых позиций текущей системы традиционного языкового образования и поиск новых идей в указанной области. В данном исследовании будет сделан обзор педагогической системы языкового образования, реализуемой на базе Одинцовского филиала МГИМО, Московская область, Россия с позиции эффективности овладения студентами иностранным языком в процессе реализации языкового образования с учетом требований и положений вышеперечисленных ФГОС ВО.

Методология исследования

В конце XX – начале XXI в. Ю.К. Бабанский, В.В. Краевский, Ю.К. Сокольников, В.А. Сластенин и другие ученые изучали общие вопросы конструирования педагогической системы в образовании, без уточнения уровня самого образования и специфики образовательного учреждения.

Анализ развития отечественного языкового образования (на примере неязыковых институтов) требует ознакомления с последними изменениями и тенденциями в системе высшего образования, чему посвятили свои научные работы такие педагоги, как С.К. Гураль, Т.А. Костюкова, Т.В. Кузнецова, Н.В. Кузьмина, А.А. Леонтьев, А.К. Маркова, И.А. Мазаева, А.Л. Морозова, В.В. Охотникова, Е.И. Пассов, М.Б. Рахманина и т.д. Ученые сходятся во мнении, что реализуемая реформа высшего образования обуславливает поиск инновационных (по содержанию) педагогических систем, в частности в практике преподавания учебной дисциплины «Иностранный язык» в неязыковых вузах [7–9].

Заметим, что различные аспекты теории и практики языкового образования исследовались в научных трудах Н.Д. Гальскова,

Н.И. Гез, Б.С. Гершунского, И.А. Мазаевой, В.П. Сысоева, С.Г. Тер-Минасовой и пр. Однако данные ученые при изучении различных вопросов языкового образования рассматривали его фрагментарно и не с точки зрения целостной педагогической системы в условиях неязыкового вуза [6, 10].

Е.М. Верещагин, Г.В. Елизарова, И.А. Зимняя, В.Г. Костомаров, В.В. Сафонова, В.П. Сысоев и другие ученые занимались разработкой современных методик и форм обучения иностранному языку, а также созданием самостоятельных систем тренировочных упражнений, направленных на совершенствование иноязычных коммуникативных умений, обучающихся [6]. При этом перечисленные авторы не уделяли должного внимания конструированию педагогической системы языкового образования студентов в целом, останавливаясь лишь на разработке различных методических рекомендаций.

Важно отметить, что разноструктурные педагогические условия организации образовательного пространства и процесса в системе высшего образования представлены в исследованиях Л.В. Байбородовой, Н.М. Борытко, Н.В. Журавской, А.В. Круглия, Е.И. Козыревой, А.О. Малыхина, М.И. Рожкова, С.Н. Павлова, А.В. Сверчкова и т.д. Авторы в основном интересовал вопрос создания педагогических условий организации образовательного процесса в целом.

В процессе разработки педагогической системы языкового образования в условиях неязыкового вуза мы опираемся на теоретические положения профессиональной подготовки обучающихся вузов, предложенные С.К. Гураль, И.А. Зимней, В.Е. Клочко, В.В. Охотниковой, Е.И. Пассовым, которые предлагают разноструктурные актуальные траектории развития системы отечественного высшего образования [4–6, 11–14]. Нами был учтен и педагогический опыт зарубежных коллег – педагогов по указанному вопросу, например, Х. Барара, Х. Тимперли, А. Уилсона, И. Фанга и др. [15–26].

Мы поддерживаем основополагающие положения актуальных в наши дни теорий *компетентностного* (В.И. Байденко, Ю.Г. Татур, В.А. Козырев, В.А. Хуторской и др.) и *коммуникативного* (И.А. Зимняя, С.И. Королев, Е.И. Пассов, С.Г. Тер-Минасова, И.Р. Максимова, Р.П. Мильруд и пр.) *подходов* [1, 2, 4, 5], ориентированных на получение конкретного результата обучения в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (далее – стандарт), в частности на овладение студентами иностранным языком на достаточном (профессиональном) уровне (уровень В2 – С1/С2).

В ходе работы нами были использованы разнообразные взаимодополняющие методы, в частности: метод анализа теоретической научно-педагогической литературы по исследуемой проблеме; изучение и

последующее обобщение накопленного педагогического опыта преподавания иностранного языка в вузе; изучение и анализ образовательных и рабочих программ по учебной дисциплине «Иностранный язык», и стандарты по следующим направлениям подготовки: 38.03.01 Экономика, 40.03.01 Юриспруденция, 45.03.02 Лингвистика, 38.03.04 Государственное муниципальное управление (уровни бакалавриат, магистратура), а также анализ применяемых на практике аутентичных учебных пособий по языку; наблюдение и беседа.

Исследования и результаты

Логика исследования базируется на следующей последовательности действий:

- изучение рабочих понятий (педагогическая система и языковое образование) и анализ их содержания;
- проведение краткого обзора *инвариантных* (компетентностный и коммуникативный подходы и поддерживающие их принципы обучения, обуславливающие конкретизацию цели и задач языкового обучения) и *вариативных* (содержание, актуальные методы обучения языку, мониторинг результатов обучения в соответствии с реализуемым стандартом) *компонентов разрабатываемой педагогической системы* с параллельным описанием практики ее применения на примере МГИМО, Одинцовский филиал.

Как отмечено выше, Ю.К. Бабанский, В.В. Краевский, Ю.К. Сокольников, В.А. Сластенин и другие ученые-педагоги посвятили свои научные труды изучению общих аспектов и вопросов конструирования педагогической системы. В целом авторы понимали педагогическую систему как некую систему, состоящую из взаимоопределяющих элементов, которые перманентно взаимодействуют в области заявленных ими принципов обучения. Однако указанные авторы рассуждали о педагогических системах в целом, без уточнения уровня образования и специфики образовательного учреждения, поэтому сегодня возникла потребность в создании педагогической системы языкового образования в условиях неязыкового вуза (МГИМО, г. Одинцово, Московская область). Таким образом, *целью* предлагаемого исследования признается создание педагогической системы языкового образования в условиях неязыкового вуза.

Разрабатываемая нами педагогическая система языкового образования в условиях неязыкового вуза может быть представлена в виде совокупности компетентностного и коммуникативного подходов обучения и соответствующих им принципов, определяющих цель, задачи, методы и содержание языкового образования, а также мониторинг результатов обучения в соответствии со стандартом [1, 2, 4, 5], что соответствует последним тенденциям лингвистического образования в целом.

Далее логичным представляется вкратце рассмотреть ключевые компоненты данной системы, которые были условно разделены нами:

1) на инвариантные (компетентностный и коммуникативный подходы, опирающиеся на отобранные принципы обучения, конкретизирующие цели и задачи языкового обучения);

2) вариативные (содержание, методы обучения языку, мониторинг результатов обучения в соответствии с реализуемым стандартом). Вариативные компоненты могут изменяться и подстраиваться под реальные условия обучения.

Бесспорным ядром указанной педагогической системы выступает научный подход, который трактуется нами с позиции педагогической методологии как некой обобщенной системы организации и систематизации языкового образования в условиях неязыковых вузов.

Накопленный педагогический опыт преподавания неродного языка в вузе, а также анализ научной литературы по заявленной проблеме позволили нам зафиксировать неоспоримое технологическое преимущество применения компетентностного и коммуникативного подходов в практике реализации языкового образования. Указанные подходы не только нацелены на оптимизацию качества языковой подготовки студентов за счет их перманентного вовлечения в иноязычное практико-ориентированное общение, но и предполагают организацию преподавателем разнообразной самостоятельной работы студентов в области совершенствования уровня владения языком. Напомним, что традиционная система обучения иностранному языку опирается на усвоение некоего объема языковых знаний. В то время как в компетентностном и коммуникативном подходах акцент делается на умения студентов применять на практике иностранный язык, т.е. речь идет о фактическом владении языком в области говорения, слушания, письма и аудирования на бытовом и профессиональном уровнях.

Конкретизация подходов требует верификации актуальных принципов конструирования исследуемой педагогической системы, таких, как:

- гуманизация языкового образовательного процесса;
- не только профессионально, но и практико-ориентированная иноязычная коммуникативная направленность всего учебного процесса (контактная и неконтактная работа с педагогом) изучения неродного языка;
- увеличение роли познавательной деятельности студентов в ходе изучения данного учебного предмета;
- усиление мотивации и стимуляции процесса изучения неродного языка [2, 11, 12].

Все вышеизложенное определяет постановку цели разрабатываемой педагогической системы – совершенствование языкового образо-

вания в условиях неязыкового вуза, что коррелирует с требованиями не только современного социума, но и текущего стандарта.

Анализ специфики реализации языкового образования в неязыковых вузах позволяет нам выделить очевидное противоречие между наблюдаемой сегодня необходимостью повышения уровня языкового образования в целом и недостаточным уровнем владения иностранным языком (в том числе профессиональным) студентами в связи с фактической не разработанностью соответствующей педагогической системы языкового образования.

Особенности языкового образования в рамках педагогической системы включают весь спектр образовательных процессов в области исследуемой учебной дисциплины и определяются нижеуказанными факторами:

- социально-экономические и политические определяют социальный заказ и находят свое отражение в ФГОС ВО;
- социально-педагогические направлены на реализацию данного заказа в рамках языкового образования и корректируют содержание образования по предмету и пр. в рамках рабочей программы по учебной дисциплине;
- методические отражаются в результатах проведения научно-практических исследований по методике преподавания иностранного языка в вузе и реализуются на практике в виде учебников по языку, пособий и прочих методических рекомендаций;
- социокультурные нацелены на изучение межкультурной коммуникации;
- индивидуальные предполагают учет личностных особенностей, обучающихся в ходе построения образовательного процесса по предмету с целью его оптимизации [7, 17, 21, 26].

Далее рассмотрим вариативные компоненты предлагаемой педагогической системы, включающие:

- 1) содержательный аспект;
- 2) уточнение методов обучения неродному языку;
- 3) мониторинг результатов обучения с учетом требований текущего стандарта в теории и практике реализации языкового образования в МГИМО, Московская область, г. Одинцово.

1. Рассматривая содержательный аспект, важно указать, что вышеприведенные стандарты включают перечень требований заказчика (государства) как к уровню, так и к качеству языковой подготовки выпускников неязыковых вузов. Требования представлены в данном документе в разделе «Результаты освоения учебных дисциплин» и сочетают в себе ряд универсальных (УК), общепрофессиональных (ОПК), профессиональных (ПК) компетенций. Содержание и структура заявленных в стандарте компетенций признаются основным ориентиром

для преподавателей при конструировании конкретного содержания образования, разработке рабочих программ и фондов оценочных средств, наконец, при планировании занятий.

Изучение и анализ компетенций, развиваемых в рамках языкового образования (с учетом требований стандарта), убедительно показывают, что сегодня востребованным становится владение устной и письменной коммуникацией на неродном языке для эффективного разрешения различных профессионально и практико-ориентированных задач и функций.

Значимо, что стандарт диктует необходимость владения современными студентами и выпускниками неродным языком на достаточно высоком уровне, когда, в рамках общеевропейских компетенций, заявленный в стандарте уровень владения неродным языком может быть приравнен к уровням B2–C1, что определяет, а также актуализирует пересмотр педагогической системы реализации языкового образования в целом и его содержания в частности.

Конструирование и параллельное обновление содержания языкового образования сегодня обуславливают переход от всестороннего (традиционного) изучения языка к более детальному, узкому взгляду на его содержание, в сторону его концептуализации и профессиональной ориентации. Другими словами, в настоящее время наблюдается очевидный сдвиг в отборе содержания языкового образования в сторону изучения концепта с учетом направления подготовки обучающихся [12, 13].

Далее обратимся к краткому описанию основных характеристик концепта и способов его изучения в процессе преподавания иностранного языка. Уточним, что в практике МГИМО изучается ряд концептов в соответствии с направлением подготовки, например, бизнес, закон, государство, международные отношения и пр. Концепт, изучаемый обучающимися МГИМО, первоначально нацелен на совершенствование языковой подготовки и признается ключевым источником профессионально и практико-ориентированного общения на языке (с учетом требований компетентностного и коммуникативного подходов). Изучаемые в институте концепты являются не только широкими с культурологической и филологической точки зрения, но и разноструктурными, так как они фактически обладают междисциплинарным характером и изучаются в рамках прочих дисциплин, в соответствии с основной профессиональной образовательной программой [12, 13].

В данном ключе важно упомянуть, что материалами для актуализации содержания языкового образования по предмету выступают тексты:

– British national corpus (Национального корпуса английского языка);

– учебников The Buisness (Macmillan, уровень intermediate, upper-intermediate), Market leader (Pearson, уровень intermediate, upper-intermediate) и другие учебники с учетом направления подготовки;

– тексты сайтов <https://www.bbc.com>, <https://www.britishcouncil.org>, <https://www.law.com> и других, соответствующих направлению подготовки обучающихся вузов.

Обратимся к накопленному педагогическому опыту по совершенствованию языкового образования в области концептуализации его содержания. Сразу оговорим, что работа по концептуализации содержания языкового образования включает несколько этапов, которые вкратце опишем далее.

Первоначальный этап указанной работы (на примере Одинцовского филиала МГИМО) изначально направлен на формирование и совершенствование у обучающихся представления об информационном поле изучаемого концепта (концепт варьируется с учетом направления подготовки: «закон», «бизнес», «политика» и т.д.) с последующим его пошаговым и логическим расширением. Возникает вопрос, за счет чего достигается подобное расширение? Перманентное вовлечение студентов в активную практико- и профессионально ориентированную иноязычную коммуникативную деятельность на занятии способствует не только их погружению в языковую атмосферу, но и изучению культурно-ценностных компонентов современного делового общения на языке.

Более того, концептуализация содержания языкового образования позволяет разрешить актуальную проблему их самоидентификации не только в культурном и образовательном пространствах, но и в ожидаемой трудовой деятельности. Наконец, подобная организация языкового образования диктует активное вовлечение студентов в профессионально ориентированную иноязычную коммуникативную деятельность на макро- и микроуровнях, что, в свою очередь, сопровождается естественным расширением и углублением информационного поля изучаемого ими концепта. Это нацелено:

– на анализ и принятие разнообразных черт, нюансов употребления, наконец, характеристик конкретного концепта;

– знакомство с содержательной стороной концепта (с учетом культурологических особенностей изучаемого языка и в сравнении с родной культурой) способствует его последующему постепенному принятию;

– понимание места, актуальности и роли изучаемого студентами концепта в развитии отечественного и зарубежного общества и рынков труда, в том числе в процессе развития поликультурного социума и всеобщей глобализации;

– приобретение и совершенствование опыта в вопросе видения и прогнозирования тенденций текущего и последующего развития выбранной профессиональной сферы деятельности.

Финальный (заключительный) этап работы с концептом диктует не только суммирование и анализ достигнутых результатов, но и обязательную организацию рефлексии с целью фиксации достигнутой степени и качества освоения студентами содержания языкового материала по предмету [12, 13]. Практика убедительно показывает, что оптимальным способом работы по изучению концепта выступает перманентная и внимательная работа с ним на всех этапах изучения дисциплины «Иностранный язык». Подобная цикличность работы с концептом нацелена на качественное увеличение уровня владения языком обучающимися. Таким образом, у студентов формируется внутренняя потребность как культурологического, так и нравственного анализа повседневных и профессиональных реалий.

Добавим, что начало работы с концептом, в рамках реализации языкового образования, приходится на период адаптации первокурсников курса к учебе в вузе. Поэтому в данный период детальное изучение и описание концепта не предполагается, а происходит только первоначальное знакомство с ним. Это обусловлено еще и возрастными особенностями студентов первого курса, которые не обладают достаточным пониманием и видением изучаемого ими концепта, так как не имеют фактического опыта проведения культурологического и филологического анализа повседневных и трудовых реалий.

Общий алгоритм работы с концептом представлен в табл. 1.

Т а б л и ц а 1

Алгоритм работы с концептом

Этап и его цель	Прием и его задачи	Планируемый результат
Создание ассоциогамм с целью актуализация концепта и анализа его конкорданса	<i>Прием «Словесная паутина»</i> 1. Выявить ассоциативный ряд с исследуемым концептом. 2. Установить универсальные ассоциации к нему. 3. Создать перечень основных ассоциаций	1. Словесная паутина. 2. Список ассоциативных слов. 3. Составление обновленной «паутины» на основе полученных новых данных
Определение фреймовых рамок концепта для последующего установления его содержания	<i>Прием «Рыбная кость»</i> 1. Определить словарную и фреймовую дефиницию термина концепта. 2. Изучить и проанализировать словарные статьи исследуемого термина	1. Поэтапное заполнение «скелета рыбы» с последующим анализом, обсуждением и рефлексией. 2. Составление, обсуждение конкорданса
Сравнение составляющих элементов кон-	1. Провести анализ (словарной) статьи на иностранном языке с одновременным составлением	1. Чтение и анализ аутентичного текста с параллельным составлением записей дефиниций.

цепта, нацеленное на выявление специфики восприятия концепта носителями языка	кратких заметок. 2. Заполнить таблицу с результатами данного поиска (колонка 1 – формулировка в русскоязычном словаре, 2 – иноязычный словарь, 3 – различия). 3. Обсудить результаты. Подвести итоги. Рефлексия	2. Сравнение данных записей с последующим формулированием собственного краткого толкования. 3. Фиксация и анализ межкультурных различий в трактовке этого концепта
---	---	---

2. Переходя ко второму компоненту предлагаемой педагогической системы – отбору эффективных методов, необходимо подчеркнуть, что представленный нами в табл. 1 алгоритм диктует использование преподавателями различных средств активной работы студентов с целью освоения концепта (групповая, парная и индивидуальная) и уточнения методов обучения неродному языку, о чем речь пойдет далее.

Мы признаем, что выбор конкретной формы работы с аудиторией и методов напрямую зависит от реальных условий и задач языкового обучения, наконец, от особенностей каждой учебной группы. В ходе создания вышеприведенного алгоритма (см. табл. 1) мы учли актуальные в наши дни методические приемы работы, используемые в практике МГИМО в ходе обучения неродному языку, направленные на совершенствование уровня владения языком и отвечающие требованиям компетентностного и коммуникативного подходов [4, 16, 18]. Предложенный алгоритм позволяет органично связать воедино методы и содержание языкового обучения.

Прежде чем перейти к краткому обзору актуальных методов изучения иностранного языка, отвечающих требованиям стандарта (коммуникативный, метод проектов, метод кейсов, аудиолингвальный, аудиовизуальный методы), стоит упомянуть о делении групп по уровням владения языком в практике МГИМО. Успех языковой подготовки в нашем вузе определяется не только подбором методов обучения, но и за счет внимательного отношения к уровню владения языком. Когда обучающиеся поступают в институт, они обязательно проходят тестирование с целью фиксации фактического уровня владения языком. На основании полученных результатов происходит формирование групп по изучению языка: начинающие (уровень А1–А2 в рамках европейских компетенций владения языком, около 20% групп на 1-м курсе), базовые (уровень А2–В1, около 60% групп на 1-м курсе) и продолжающие (уровень В1–В2, около 20% групп на 1-м курсе). Добавим, что если в ходе обучения отдельный студент начинает демонстрировать более уверенное владение языком, то его переводят в другую группу, с повышенным уровнем.

Выбор методов обучения языку коррелирует с уровнем языковой подготовки группы, как и содержание образования по предмету. По результатам учебного года происходит тестирование уровня владения

языком (экзамен), после чего решается вопрос о переводе группы на следующий языковой уровень и производится подбор соответствующей программы. На втором курсе в идеале должны быть только базовые (бывшие начинающие) и продолжающие группы. Однако практика показывает, что остаются студенты (около 13%), которые не справляются с языковой нагрузкой в институте (10 ч в неделю). Данные студенты объединяются кафедрой в отдельную группу и продолжают повторно изучать язык на том же уровне. В идеале наш выпускник должен уверенно владеть языком на уровне B2–C1–C2 (B2–C2, если речь вести о профессиональном языке, который постепенно вводится со 2-го года обучения у бакалавров и с 1-го года обучения на магистратуре).

Вернемся к методам обучения, которые подбираются с учетом фактического уровня владения языком. Практика преподавания иностранного языка убедительно показывает, что к числу наиболее эффективных методов обучения сегодня можно смело отнести следующие инновационные методы: коммуникативный, аудиolingвальный, метод кейсов, аудиовизуальный, метод проектов, наконец метод «Ажурная пила», «Словесная паутина», «Рыбная кость» и др., которые отвечают требованиям компетентностного и коммуникативного подходов и ориентированы на совершенствование языковой подготовки обучающихся. Добавим, что приведенные методы обучения языку обуславливают применение ряда приемов и способов обучения, в частности: построение диаграмм Венна, кодирование и декодирование информации, конструирование разнообразных интеллект-карт, разнообразные «ice-breaking» приемы («Ледокол»), работа в малых группах и др.

Имплицирование вышеуказанных методов обучения иностранному языку так же ориентировано на развитие учебной мотивации. Подобная организация занятий вызывает живой интерес у студентов. Фиксируется увеличение учебной мотивации с 45 до 65%, по сравнению с традиционным грамматико-переводным методом. Важно добавить, что представленные методы обучения языку (и изначальное деление групп по уровням владения языком) направлены на поэтапное, постепенное и естественное развитие говорения, письма, чтения и аудирования на неродном языке, что полностью соответствует требованиям ФГОС ВО и позволяет таким образом выполнить госзаказ.

Говоря о методах обучения языку и делении групп по уровням владения языком, нельзя не упомянуть, что в практике МГИМО существует еще одна традиция, а именно деление учебной нагрузки в одной группе между несколькими преподавателями. Это обусловлено, с одной стороны, большим количеством аудиторных занятий в неделю в группе (5 пар), а с другой стороны, администрация института признает, что у каждого преподавателя есть свой «методический конек», что дает воз-

возможность обучающимся более качественно и разносторонне изучить язык с разными преподавателями.

Наконец, использование инновационных методов обучения диктует ряд требований к профессорско-преподавательскому составу, с учетом текущих изменений в социальном и экономическом развитии нашего общества. Повсеместное внедрение цифровых технологий не может не коснуться педагога, который сегодня уверенно владеет персональным компьютером, умеет пользоваться интернетом и использует социальные сети.

Отобранные нами методы обучения иностранному языку направлены на оптимизацию языкового образования в целом, однако для установления их эффективности нельзя забывать о важности мониторинга результатов обучения, о чем речь пойдет далее.

3. Мониторинг результатов обучения по учебной дисциплине «Иностранный язык» предполагает разработку соответствующего фонда оценочных средств (ФОС) и выступает неотъемлемым и важным компонентом рассматриваемой педагогической системы. Известно, что ФОС представляет собой некую совокупность контрольно-измерительных материалов по языку для проведения как текущего контроля успеваемости, так и промежуточной аттестации студентов. ФОС направлен на измерение и фиксацию фактического уровня владения иностранным языком обучающимися с учетом требования стандарта и рабочей программы. Приказ Минобрнауки России от 05.04.2017 № 301 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.07.2017 № 47415) определяет его структуру.

Накопленный педагогический опыт убедительно показывает, что тщательная разработка всех структурных элементов ФОС в рамках языкового образования позволит:

- корректно установить реальный текущий уровень владения неродным языком обучающимися;
- профессорско-преподавательскому составу внести необходимые коррективы в образовательный процесс (по содержанию, подбору методов, форм, способов и пр.);
- обучающимся увидеть и понять требования педагогов для успешного овладения иностранным языком.

Использование ФОС позволяет внести определенную «прозрачность» в образовательный процесс, что удобно как для студентов, так и для самих педагогов. Добавим, что в практике МГИМО используется ряд аутентичных учебников, а их авторы разработали определенное количество контрольно-измерительных материалов, которые ориенти-

рованы на выявление актуального уровня владения неродным языком. Разработчики учебников предлагают и соответствующие критерии оценки. Однако преподаватели МГИМО имеют возможность самостоятельно разрабатывать необходимые контрольно-измерительные материалы с учетом реального содержания образования, что, в конечном счете, повышает качество языковой подготовки студентов в целом.

Таким образом, разрабатываемая нами педагогическая система языкового образования в условиях неязыкового вуза направлена на совершенствование уровня владения иностранным языком студентами и включает *инвариантные* (компетентностный и коммуникативный подходы и поддерживающие их принципы обучения, обуславливающие конкретизацию цели и задач языкового обучения) и *вариативные* (содержание, актуальные методы обучения языку, мониторинг результатов обучения в соответствии с реализуемым стандартом) компоненты, что представлено на рис. 1.



Рис. 1. Педагогическая система языкового образования в условиях неязыкового вуза

Применение на практике описанной педагогической системы позволило к концу обучения в вузе зафиксировать увеличение количества продолжающих (B2–C1/C2) групп до 80% (по сравнению с 20% на 1-м курсе), соответствующее снижение числа базовых (B2) групп с 60 до 20% и начинающих групп с 20 до 0%, что свидетельствует об эффективности данной системы.

Заключение

Итак, очевидно, что в наши дни востребованным становится достаточное уверенное владение иностранным языком обучающимися неязыковых вузов (уровень B2–C1–C2, повседневный и профессиональный язык), что находит свое отражение в требованиях к результатам освоения учебной дисциплины в текущем Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования. Бесспорно, что владение иностранным языком современными выпускниками институтов относится к важным профессиональным умениям работника, востребованного в условиях зарубежного и российского рынков труда. Описанное выше актуализировало разработку педагогической системы языкового образования в условиях неязыкового вуза. Представленные *инвариантные* (компетентностный и коммуникативный подходы и поддерживающие их принципы обучения, цели и задачи языкового обучения) и *вариативные* (содержание, актуальные методы обучения языку, мониторинг результатов обучения в соответствии с реализуемым стандартом) *компоненты* данной педагогической системы нацелены на совершенствование уровня владения неродным языком обучающимися.

Представленная в исследовании педагогическая система обусловливает конструирование содержания образования (в ключе его концептуализации), отвечающего вызовам времени и социума, верификацию инновационных методов обучения языку, а также пересмотр профессиональных требований к преподавателям и разработку соответствующего ФОС.

Литература

1. **Байденко В.И., Белов Е.Б., Богословский В.А.** Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. С. 137.
2. **Беликов В.А.** Философия образования личности: деятельностный аспект. М. : Владос, 2004. 357 с.
3. **Воронин А.М., Симоненко В.Д.** Педагогические теории, системы, технологии. Брянск, 2005. 189 с.
4. **Гураль С.К.** Язык как саморазвивающаяся система. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2012. 126 с.

5. *Гураль С.К.* Новый формат образования // Язык и культура : сб. ст. XXVII Междунар. науч. конф. Томск, 2017. С. 3–5.
6. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование. 2003. № 5. С. 55–61.
7. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативная целевая основа компетентностного подхода в образовании. М. : Феникс, 2005. 148 с.
8. *Козырев В.А., Радионова Н.Ф., Тряпцына А.П.* Компетентностный подход в педагогическом образовании. СПб. : РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. С. 392.
9. *Костюкова Т.А., Михайлова О.С.* Непрерывное педагогическое образование: история, концепции, векторы развития // Образование в Сибири. 2005. № 13. С. 68–72.
10. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучению иноязычной культуры общения. М. : Рус. яз., 2007. 276 с.
11. *Петровская Л.А.* Компетентность в общении. М. : МГУ, 2006. 216 с.
12. *Сериков В.В.* Компетентностный подход к разработке содержания образования: от идеи к образовательной программе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Перемена. 2003. №1 (02). С. 7–13.
13. *Гусева Э.Ю.* Языковая репрезентация концепта «бизнес» в Американской лингвокультуре : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2011. 26 с.
14. *Резанова З.И., Еришова Е.Ю.* Влияние грамматического рода на концептуализацию объектов (экспериментальное исследование) // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2017. № 50. С. 104–124.
15. *Gardner R.C.* A student's contribution to second language learning. Language teaching. London : McMillan, 2002. P. 36–53.
16. *Hawkins E.W.* Modern languages in the curriculum. Cambridge : CUP, 2007. 353 p.
17. *Hutmacher W.* Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland. Berlin : Council for Cultural Cooperation, 1997. P. 43–57.
18. *Kramsch C.* Context and Culture in Language Teaching. Oxford : OUP, 1993. 241 p.
19. *Krashen S.D., Terrell T.D.* The natural approach: language acquisition in the classroom. Oxford : Pergamon, 2003. 542 p.
20. *Little D., Devitt S., Singleton D.* Authentic texts in foreign language teaching: theory and practice. Dublin : Authentik, 1998. 384 p.
21. *MacKay W.F.* Language teaching analysis. London : Longman, 2005. 531 p.
22. *Savignon S.J.* Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Reading (Mass.). London : Longman, 1983. 142 p.
23. *Gardner R.C.* A student's contribution to second language learning. Language teaching. London : McMillan, 2002. P. 36–53.
24. Teaching reading in Europe: Contexts, Policies and Practices. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency: 2011. 224 p. URL: http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/130EN.pdf/ (дата обращения: 21.11.2019).
25. *Timperley H., Wilson A., Barrar H., Fung I.* Teacher Professional Learning and Development. New Zealand: Ministry of education. 2007. 344 p. URL: <http://www.oecd.org/education/school/48727127.pdf> (дата обращения 21.11.2019).
26. *Guiora A.Z., Sagi A.* A cross-cultural study of symbolic meaning-developmental aspects // Language Learning. 1978. Vol. 28, № 2. P. 381–386.

Сведения об авторах:

Морозова Анна Леонидовна – кандидат наук, доцент кафедры английского языка, МГИМО (Университет), Одинцовский филиал (Одинцово, Россия). E-mail: llg04@yandex.ru

Костюкова Татьяна Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор, Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: kostykova@inbox.ru

Поступила в редакцию 21 ноября 2019 г.

PEDAGOGICAL SYSTEM OF LANGUAGE EDUCATION IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

Morozova A.L., Ph.D., Associate Professor of the Department of the English language, MGIMO (University), Odintsovo brunch (Odintsovo, Russia). E-mail: llg04@yandex.ru

Kostyukova T.A., D.Sc. (Education), Professor, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: kostyukova@inbox.ru

DOI: 10.17223/19996195/48/20

Abstract. The study presents a brief substantive analysis of educational standards (bachelor's and master's levels) implemented in the educational process of educational organizations subordinated to the Ministry of foreign Affairs of the Russian Federation (MGIMO). The author describes the developed pedagogical system of language education in a non-linguistic University. Invariant (competence-based and communicative approaches and their supporting teaching principles, which determine the concretization of the goals and objectives of language learning) and variable (content, actual methods of language learning, monitoring of learning results in accordance with the implemented standard in) components of the pedagogical system are given here. They are aimed at the English level improvement of non-native language students. The author analyzes the importance of foreign language proficiency by students and graduates of modern non-linguistic institutions. The author believes that the competitiveness of students and graduates in the current Russian and foreign labor markets depends, among other things, on the level of their language training. The tasks and content of language education are considered. Special attention is paid to the problem of conceptualization of the content of language education and a universal algorithm for working with the concept is proposed. The review of actual methods of learning a foreign language that meet the requirements of the standard, as well as competence and communicative approaches: communicative, project method, case method, audio-linguistic, audiovisual, etc. Finally, the requirements for teachers working in this way are given, for example: confident possession of a PC and the Internet, etc. The experience of language training of MGIMO (Odintsovo, Moscow region) is briefly described. The article describes the monitoring of the results of "Foreign language" training, aimed at fixing the current level of foreign language proficiency of students. The creation of evaluation funds allows the teaching staff to make the necessary adjustments to the educational process in order to optimize it.

Keywords: Federal state educational standards; bachelor's and master's degree; foreign language; content of language education; teaching; concept; students; methods of teaching a foreign language; pedagogical system; monitoring of learning outcomes.

References

1. Bajdenko V.I., Belov E.B., Bogoslovskij V.A. *Proektirovanie gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya novogo pokoleniya*. M.: Issledovatel'skij tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2005. P. 137.
2. Belikov V.A. *Filosofiya obrazovaniya lichnosti: deyatelnostnyj aspekt: monografiya*. M.: Vldos, 2004. 357 p.
3. Voronin A.M., Simonenko V.D. *Pedagogicheskie teorii, sistemy, tekhnologii*. Bryansk, 2005. 189 p.
4. Selevko G.K. *Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii*. M.: Narodnoe obrazovanie, 1998. 256 p.
5. KHutorskoj A.V. *Klyuchevye kompetentsii. Tekhnologiya konstruirovaniya* // Narodnoe obrazovanie. 2003. № 5. P. 55-61.
6. Zimnyaya I.A. *Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativnaya tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii*. M.: Feniks, 2005. 148 p.

7. Kozyrev V.A., Radionova N.F., A.P. Tryapitsyna Kompetentnostnyj podkhod v pedagogicheskom obrazovanii. SPb.: RGPU im. A.I. Gertsena, 2005. P. 392.
8. Kostyukova T.A., Mikhajlova O.S. Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie: istoriya, kontseptsii, vektory razvitiya // *Obrazovanie v Sibiri*. 2005. № 13. P. 68-72.
9. Passov E.I. Osnovy kommunikativnoj metodiki obucheniju inoyazychnoj kul'tury obshheniya. M.: Russkij yazyk, 2007. 276 p.
10. Petrovskaya L.A. Kompetentnost' v obshhenii. M.: MGU, 2006. 216 p.
11. Serikov V.V. Kompetentnostnyj podkhod k razrabotke soderzhaniya obrazovaniya: ot idei k obrazovatel'noj programme // *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Volgograd: Peremena. 2003. № 1 (02). P. 7–13.
12. Guseva E.U. (2011) Yazikovaya reprezentatsiya koncepta biznes v amerikanskoj lingvokulture: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Samara. 26 p.
13. Rezanova Z.I., Ershova, E.U. (2017) Vliyanie grammaticheskogo roda yf rjyceptualizaciu obektov (ekspertnor issledovanie) // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. Filologiya. № 50. P. 104-124.
14. Gardner R.C. A student's contribution to second language learning. *Language teaching*. London: McMillan, 2002. pp. 36-53.
15. Hawkins E.W. *Modern languages in the curriculum*. Cambridge, CUP. 2007. 353 p.
16. Huttmacher W. Key competencies for Europe // *Report of the Symposium Berne, Switzezland*. Berlin: Council for Cultural Co-operation, 1997. pp. 43–57.
17. Kramsch C. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: OUP, 1993. 241 p.
18. Krashen S.D., Terrell T.D. *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon, 2003. 542 p.
19. Little D., Devitt S., Singleton D. *Authentic texts in foreign language teaching: theory and practice*. Dublin: Authentik, 1998. 384 p.
20. MacKay W.F. *Language teaching analysis*. London: Longman, 2005. 531 p.
21. Savignon S.J. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading (Mass.). London: Longman, 1983. 142 p.
22. Gardner R.C. A student's contribution to second language learning. *Language teaching*. – London: McMillan, 2002. pp. 36-53.
23. *Teaching reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency: 2011. 224 p. [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/130EN.pdf (data obrashcheniya 21.09.2018).
24. Timperley H., Wilson A., Barrar H., and Fung I. *Teacher Professional Learning and Development*. New Zealand: Ministry of education. 2007. 344 [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.oecd.org/education/school/48727127.pdf> (data obrashcheniya 21.09.2019).
25. Guiora A.Z., Sagi A. A cross-cultural study of symbolic meaning-developmental aspects // *Language Learning*. 1978 V. 28, № 2. pp. 381-386.

Received 21 November 2019