

# ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.046.4

DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-163-187

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ К ИНОРЕЧЕВОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**А. Г. Горбунов**

*Институт языка и литературы Удмуртского государственного университета,  
Ижевск, Россия.*

*E-mail: votkaizhevsk@gmail.com*

**Аннотация.** Введение. В условиях глобализации рынка труда российская система дополнительного профессионального образования призвана способствовать повышению уровня конкурентоспособности работников, уже закончивших высшие учебные учреждения. Одной из востребованных компетенций сегодня является способность к эффективной коммуникации на родном и иностранном языках, обеспечивающая продуктивное социокультурное и профессиональное взаимодействие и профессиональную мобильность специалистов. Однако существуют противоречия между требованиями Федерального государственного образовательного стандарта о необходимости формирования продвинутого и высокого уровней иноязычной компетентности у обучающихся на различных направлениях подготовки в высшей школе, с одной стороны, и недостаточно разработанным педагогическим и методическим инструментарием для успешного обучения иностранным языкам – с другой.

*Цель публикации* – показать возможности формирования иноязычной компетентности у слушателей курсов системы дополнительного образования на основе дискурсивных практик решения коммуникативных задач.

*Методология и методы.* Проблема совершенствования языковой подготовки в высшей школе обсуждается с позиций синергии педагогической науки и прикладной лингвистики. В качестве методологической базы разработки модели формирования способности к речевому взаимодействию на иностранном языке были избраны системно-синергетический, коммуникативно-деятельностный, дискурсивный и технологический подходы. В ходе исследования использовались методы анализа и синтеза.

*Результаты и научная новизна.* Материалы, представленные в статье, вносят вклад в теорию и методику дополнительного профессионального образования в части эффективного освоения специалистами иностранного языка и обретения ими навыков межличностной и профессионально-ориентированной коммуникации. Расширено представление о дискурсивной иноязычной компетенции за счет методологически обоснованного ее определения и описания аспектов ее содержания и компонентов структуры. На материале обучения английскому языку спроектирована педагогическая технология и сконструирован алгоритм формирования дискурсивной иноязычной компетенции как базовой метапредметной составляющей иноязычной компетентности. Выявлены критерии готовности и способности обучающихся к коммуникации на иностранном языке; описаны показатели, характеризующие уровни сформированности дискурсивной иноязычной компетенции.

*Практическая значимость.* Предлагаемая авторская технология позволяет реализовать широкий диапазон инвариантов дискурсивных практик, что значительно увеличивает возможности эффективного обучения иностранному языку специалистов различных отраслей экономики и производства и учащихся разных уровней подготовки. Представленные в статье результаты исследования могут быть полезны при разработке учебно-методических комплексов в системах повышения квалификации и дополнительного профессионального образования.

**Ключевые слова:** иноязычная компетентность, дискурс, дискурсивные практики, англосаксонская модель речевого взаимодействия, дискурсивная формула, дискурсивная иноязычная компетенция, педагогическая технология, рефлексивная позиционная дискуссия

**Благодарность.** Автор выражает признательность экспертам за их объективное мнение в отношении данной статьи.

**Для цитирования:** Горбунов А. Г. Особенности формирования способности к иноречевому взаимодействию в системе дополнительного профессионального образования // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 8. С. 163–187. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-163-187

## **SOME ASPECTS OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE DEVELOPMENT IN THE SYSTEM OF CONTINUED PROFESSIONAL EDUCATION**

**A. G. Gorbunov**

*Institute of Language and Literature of Udmurt State University, Izhevsk, Russia.  
E-mail: votkaizhevsk@gmail.com*

*Образование и наука. Том 19, № 8. 2017 / The Education and Science Journal. Vol. 19, № 8. 2017*

**Abstract.** *Introduction.* The system of continued professional education in modern Russia is aimed at raising the level of professional workers' ability for competition at the global vocational market. Among the most required competences we put an emphasis on the ability for efficient communication in the native and foreign languages pursuing social, cultural and professional interaction. The practical experience proves that students of various courses of study within the system of continued professional education have difficulties while communicating in a foreign language because of a low level of their foreign language communication competence that is based on ability for decoding and producing a discourse.

*Aim.* The article considers the factors to develop students' ability for decoding and producing a discourse in the format of reflexive positional discussion.

*Methodology and research methods.* Development of the advanced and high level of foreign language competence is possible via introduction of institutional discursive practices into the educational process. Development of foreign language competence in the system of continued professional education is being discussed from the point of synergy of pedagogical science and applied linguistics. System-synergetic, communicative-activity, discursive and technological approaches have been chosen as the methodological base to develop the system of criteria of students' preparedness and ability to communicate in a foreign language. Methods of analysis and synthesis have been used during the work as well.

*Results and scientific novelty.* The materials presented in the publication make a contribution to the theory and methodology of continued professional education regarding effective experts' foreign language mastering, and skills acquisition for the most productive interpersonal and professional-oriented communication. Methodologically-based definition and description of the components of subject and structure of the concept of discursive foreign language competence are given. The educational technique that makes it possible to realize a wide range of discursive practices invariants has been developed. The algorithm for advanced and high level of discursive competence development has been described. The criteria of students' preparedness and ability to communicate in a foreign language have been described as well as the marks related to the levels of developed discursive foreign language competence.

*Practical significance.* The author's proposed technology enables to realize a wide range of invariants of the discursive practices and considerably increases the possibilities of effective foreign language training for specialists of various branches of economy and production, and pupils of different levels of training. The presented research results can be used when developing educational and methodical complexes in the systems of professional development and continued professional education.

**Keywords:** foreign language competence, discourse, discursive practices, Anglo-Saxon model of verbal interaction, discursive formula, discursive foreign language competence, pedagogical methodology, reflexive positional discussion

**Acknowledgements:** The author appreciates the experts' objective peer-view analysis and evaluation of the article.

**For citation:** Gorbunov A. G. Some aspects of foreign language competence development in the system of continued professional education. *The Education and Science Journal*. 2017; 8 (19): 163–187. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-163-187

## Введение

Современная система дополнительного образования в России предоставляет возможность уже сложившимся специалистам в ходе непрерывного послевузовского образования, или «образования через всю жизнь», развить их профессиональные знания и умения до уровня, обеспечивающего им конкурентные преимущества на современном рынке труда. Глобализация социокультурного, образовательного и экономического пространства требует от выпускников университетов профессиональной мобильности, которая напрямую зависит от их способности к коммуникации на родном и иностранном языках с учетом межкультурного фактора и их квалификации.

Способности специалиста к межличностному и профессиональному иноречевому взаимодействию, а также к работе с различными источниками на иностранном языке для получения профессионально значимой информации являются частью системы сформированных общих и профессиональных компетенций продвинутого и высокого уровней, или иначе «компетентностной модели специалиста, ориентированной на субъект труда» [1].

Поскольку термин «компетентность» имеет множество толкований, поясним, что под ним мы понимаем комплексный личностный ресурс различных компетенций человека, обеспечивающий эффективное взаимодействие с окружающим миром. Коммуникативная иноязычная компетентность также представляет собой целостную совокупность компетенций, среди которых мы выделяем дискурсивную компетенцию, рассматриваемую нами посредством анализа дискурсивной формулы, где учитывается модель речевого взаимодействия в конкретной иноязычной (например, в англосаксонской) культуре.

Компетенция в нашей трактовке является определенной сферой приложения знаний, навыков, умений и качеств, которые в рамках комплексного личностного ресурса помогают человеку действовать в разнообразных, в том числе новых для него, ситуациях.

Дискурсивная иноязычная компетенция – это способность участника коммуникации на иностранном языке воспринимать и порождать дискурс, умение в социально, культурно, профессионально и идеологически обусловленных ситуациях речевого взаимодействия производить композиционно оформленные, целостные и завершенные тексты (высказывания) для решения общей для участников диалога коммуникативной задачи.

Формирование иноязычной компетентности в системе дополнительного профессионального образования на неязыковых направлениях подготовки, как правило, организуется сообразно учебному плану и учебным программам, разработанным для направлений системы бакалавриата. В таких программах обычно уделяется незначительное внимание развитию коммуникативной составляющей иноязычной компетентности: от студента требуется умение прочесть и перевести текст с иностранного языка на родной и наоборот, изучить корпус активных лексических единиц и с опорой на текст ответить на ключевые для понимания его содержания вопросы. Такая работа не предполагает творческого подхода, не способствует рефлексивной позиционной дискуссии<sup>1</sup>, в основе которой лежит способность к восприятию и порождению дискурса, а «осмысленный рефлексивный выход включает анализ ... приобретенного опыта с целью его применения в ситуации [коммуникации] в будущем» [2].

### **Обзор литературы**

Проблеме совершенствования профессионально-иноязычного образования посвящены публикации Н. И. Алмазовой, Н. И. Гез, А. И. Газизовой, И. А. Зимней, Н. А. Мыльцевой, П. И. Образцова, В. М. Панфиловой, А. Н. Панфилова, О. В. Полякова, В. В. Сафоновой, Н. Н. Сергеевой, П. В. Сысоева и др. Из зарубежных авторов к этому списку стоит добавить P. Boruah, M. Celce-Murcia, Dudley-Evans, T. Hutchinson, D. Nunan, M. Van Naerssen, E. T. Olshtain, A. Waters и др.

Большинство исследователей включает иноязычную компетентность в структуру профессиональной компетентности. Изучением ее содержания через дискурсивную составляющую занимались О. В. Аникина, А. И. Газизова, С. К. Гураль, В. В. Киселева, В. М. Панфилова, А. Н. Панфилов, Е. А. Шатурна и др.

Необходимость формирования и развития иноязычной компетентности на основе ее дискурсивной компоненты подчеркивается И. Б. Во-

---

<sup>1</sup> Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления. Запорожье: Запорожский государственный университет, 1992. 192 с.

рождовой, Н. Д. Гальсковой, Н. И. Гез, А. К. Гейхман, И. А. Зимней, Н. В. Поповой, Е. Н. Солововой и др., поскольку именно такой подход может обеспечить качественные коммуникации в профессиональных дискурсах-сообществах и в ходе контактов специалистов с внешним миром как медийного аспекта их профессиональной деятельности.

Н. И. Алмазова считает, что дискурсивная иноязычная компетенция является целью системы современного образования в области обучения иностранным языкам<sup>1</sup>, что с позиций лингводидактики придает дискурсу, как лингвистическому феномену, непреходящее значение.

О. В. Аникина отмечает, что «... дискурс должен рассматриваться как важнейший компонент обучения иностранным языкам. Поэтому решение проблем, связанных с овладением всеми функциями дискурса в учебном процессе, целенаправленная ориентация обучения на формирование дискурсивной компетенции являются необходимым условием достижения современных целей обучения» [3].

С. К. Гураль и Е. А. Шатурная приходят к выводу о том, что дискурсивная компетенция – «неотъемлемая субстанция компетенции коммуникативной, представляющая собой знание различных типов дискурсов и правил их построения, а также умение создавать и понимать их с учетом ситуации общения» [4].

По мнению В. В. Киселевой, участники речевого взаимодействия выражают через дискурс свои основные коммуникативные потребности: «Именно они создают основу мотивов, которые обуславливают предилекцию личности не только в языке, но и в дискурсе, т. е. личность начинает вести себя избирательно в отношении предлагаемых ей аргументативных ситуаций еще до вступления в дискурс...» [5].

Вместе с тем некоторые исследователи не видят необходимости жестко разводить в педагогических целях понятия «текст» и «дискурс» в значениях «текст как объект» и «текст как деятельность», объясняя это их диалектической взаимообусловленностью. Эта группа ученых считает, что вполне допустимо употреблять термины «текст» и «дискурс» синонимически, но оставляя за последним ярко выраженную процессуальность. Так, М. А. Макарова утверждает, что «недопустимо к анализу общения подхо-

---

<sup>1</sup> Алмазова Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Санкт-Петербург, 2003. 47 с.

дить с теми же мерками и шаблонами, которыми мы привыкли описывать язык как систему знаков»<sup>1</sup>.

Приходится констатировать, что все еще существует потребность в четкой классификации основных характеристик дискурса, которая не допускает какой бы то ни было терминологической разобщенности, так как разные авторы понимают под термином «тип дискурса» и регистр дискурса, и канал передачи информации, и жанр, и функциональный стиль, и формальность дискурса. В некоторых случаях как системные характеристики дискурса также рассматриваются принципы сотрудничества Г. П. Грайса<sup>2</sup>.

Данные принципы речевого взаимодействия были разработаны Г. П. Грайсом в 1975 г. Сейчас они известны как дискурсивные законы:

- максима объема (высказывание должно быть максимально информативным, но не избыточным);
- максима качества (высказывание должно быть максимально точным и объективным в смысле содержания и не предлагать собеседнику констативы / утверждения, истинность которых может быть легко подвергнута сомнению);
- максима соответствия (высказывание должно соответствовать коммуникативной задаче и исключать смысловые девиации);
- максима восприятия (стратегия порождения высказывания должна тяготеть к ясности и четкости фразирования мысли, отсутствию двусмысленности, краткости, структурированности, что, в целом, определяет уровень комфорта аудитории при восприятии речевого произведения)<sup>3</sup>.

К сожалению, анализ учебников и учебных пособий по английскому языку для неязыковых вузов, выпущенных в последние годы в России и странах ближнего зарубежья («English Through Reading», 2002; «Английский язык: учебник для неязыковых вузов», 2004; «Английский для бакалавров», 2006; «Express English», 2008 и др.), а также учебных комплексов зарубежных авторов (наиболее распространены в нашей стране «Academic Vocabulary In Use», 2008; «New Cambridge Advanced English (Student's Book)», 2009; «English For Information Technology», 2011 и др.) показывает, что в содержании обучения иностранному языку недостаточ-

---

<sup>1</sup> Макаров М. А. Интерпретативный анализ дискурса в малой группе. Тверь: Тверской государственный университет, 1998. С. 171.

<sup>2</sup> Грайс Г. П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVI. Москва: Прогресс, 1985. С. 217–237.

<sup>3</sup> Грайс Г. П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVI. Москва: Прогресс, 1985. С. 217–237.

но представлен материал коммуникативной направленности, способствующий решению через дискурсивные практики широкого спектра коммуникативных задач, наиболее часто встречающихся в ходе устного речевого взаимодействия в различных ситуациях межличностного и профессионального общения. Крайне мало внимания уделяется и другим формам целенаправленного развития умений, связанных с аутентичным речевым поведением субъектов коммуникации в ситуациях как спонтанного, так и подготовленного общения на иностранном языке на межличностные и профессиональные темы.

Система дополнительного профессионального образования призвана содействовать профессиональным работникам, личностно-профессиональное развитие которых уже состоялось, в их стремлении приобрести новые знания на пути к профессиональному совершенствованию и перейти на новую ступень мастерства, что возможно сделать среди прочего за счет сформированной иноязычной компетентности. В основе последней лежит дискурсивная иноязычная компетенция, которая обеспечивает эффективную работу с иноязычными источниками информации и способствует развитию культуры речи обучающихся как на иностранном, так и на родном языке.

### **Материалы и методы**

Изучение современного научного и образовательного контекстов и проблемы формирования иноязычной компетентности на основе ее дискурсивной составляющей позволило нам выделить ряд противоречий:

- между требованиями Федерального государственного образовательного стандарта нового поколения о необходимости формирования продвинутого и высокого уровней иноязычной компетентности обучающихся на различных направлениях подготовки в высшей школе и недостаточной разработанностью педагогического инструментария для успешного достижения такого результата;
- между содержанием современных средств обучения, направленных на развитие способности к восприятию и производству дискурсов для осуществления межличностного и профессионального взаимодействия на иностранном языке и необеспеченностью педагогического процесса адекватной этим целям методической поддержкой.

Мы полагаем, что современные лингводидактические комплексы, внедряемые в учебный процесс в системе дополнительного образования в высшей профессиональной школе, должны быть разработаны с позиций синергии пе-



педагогической науки и прикладной лингвистики<sup>1</sup> и призваны способствовать формированию у обучающихся понимания природы дискурса, знания его системных характеристик [6], следствием чего станет развитие умений решать широкий диапазон практических коммуникативных задач: обучающиеся обретут способность к декодированию и порождению дискурсов [7], умение переходить с дискурса родного языка на дискурс изучаемого языка в ходе устного общения с целью качественного донесения до целевой аудитории своей точки зрения, обоснования своего мнения, изложения основной идеи предмета дискуссии и т. д. [8, 9] – т. е. те навыки и знания, которые могут обеспечить их успешность в профессиональных дискурс-сообществах и предопределят рост их профессионального мастерства.

Предлагаемый нами комплексный подход для устранения обозначенных ранее противоречий с позиций педагогической методологии является новацией [8]. Методологическую основу формирования способности к речевому взаимодействию на иностранном языке составляют:

- системно-синергетический подход, позволяющий разработать новые методы, средства, формы и системы обучения, направленные на формирование искомой компетенции за счет новых открытий в смежных с педагогической наукой областях (например, в психологии, философии, социологии, а также в теории дискурса, дискурсивной лингвистике, теории речевых актов и др.);
- коммуникативно-деятельностный подход, способствующий эффективной организации учебного процесса, направленного на обучение общению на иностранном языке; использование неродного языка с целью обмена суждениями в сфере профессиональной деятельности с представителями зарубежных дискурс-сообществ. Такой подход позволяет адаптировать процесс обучения к личности обучающегося и его познавательным способностям, превратить его в процесс присвоения навыков и умений производства речевых актов самовыражения;
- дискурсивный подход, разрешающий выделить дискурсивную составляющую коммуникации, в основе которой лежит знание и понимание природы дискурса, компонентов его содержания и структуры, а также системных характеристик этого лингвистического феномена, и сформировать через модель иноязычного речевого взаимодействия продвинутый и высокий уровни соответствующей языковой компетентности;

---

<sup>1</sup> Виненко В. Г., Блинов В. И., Сергеев И. С. Методика преподавания в высшей школе: учебно-практическое пособие. Москва: ЮРАЙТ, 2015. 316 с.

• технологический подход, дающий возможность в достаточно короткие сроки (в период обучения в образовательном учреждении) подготовить современного специалиста-профессионала, который обладает высоким конкурентным потенциалом, т. е. владеет набором необходимых профессиональных компетенций, востребованных на современном рынке труда.

В соответствии с вышеизложенным мы понимаем системные характеристики дискурса как свойство целостности внутренней организации и формы, что на современном этапе развития языкознания позволяет постулировать следующее: к понятию «дискурс» применимы такие характеристики, как регистр [10], тип / модус, жанр, функциональность / функциональный стиль и формальность [11]. Наиболее отчетливо выделяются три основных класса приложения термина «дискурс»:

- 1) лингвистические употребления термина «дискурс»;
- 2) использование термина с целью уточнения традиционных понятий стиля; через дискурс описывается способ порождения текста – какой или чей дискурс;
- 3) употребление термина предполагает особый, идеальный вид коммуникации – «дискурс рациональности» [12].

Методами анализа и синтеза мы выделили компоненты содержания и структуры дискурсивной компетенции [13].

*Лингвистический компонент* включает понимание языка как системы речевых средств, организованных по формально-семантическому признаку, и правил их использования; и понимание речи как процесса реализации языковой системы в конкретных ситуациях общения. Продуктами этого процесса являются речевые произведения, организованные по семантико-коммуникативному признаку [14, с. 17].

*Функциональный компонент* требует знания системных свойств дискурса и его функций при организации речевого взаимодействия.

*Когнитивный компонент* – способность обучающегося воспринимать среду коммуникации, декодировать экстралингвистический фактор речевого взаимодействия. При этом особое значение играет скорость когниции, которая может обеспечить успех коммуникации или, наоборот, привести к коммуникативному сбою. Когнитивный компонент предполагает также способность коммуниканта оценивать параметры речевого взаимодействия, анализировать среду коммуникации и на данной основе выбирать наиболее эффективные стратегии и тактики речевого поведения.

*Эмоционально-мотивационный компонент* дискурсивной иноязычной компетенции образуется за счет внутренней установки коммуниканта на свою успешность в качестве партнера по речевому взаимодействию.

ствию. Этот компонент может включать аксиологический аспект, отражающий уровень привлекательности общения в системе личностных, социальных, культурных, профессиональных ценностей дискурсивного сообщества, к которому принадлежит коммуникант.

Умение выбрать правильную тактику и стратегию речевого поведения указывает на высокий уровень социально-перцептивных способностей человека, его коммуникативный потенциал. Являющуюся неотъемлемой частью социального взаимодействия *способность к перцепции реалий коммуникационной среды* мы рассматриваем как дополнительный компонент содержания дискурсивной иноязычной компетенции.

*Поведенческий компонент* предполагает определенный набор оптимальных моделей нормированного речевого взаимодействия, свойственных тому или иному дискурсивному сообществу. Возможность приверженности коммуниканта к каким-либо социально-культурным нормам речевого взаимодействия или отторжения им таковых указывает на связь поведенческого компонента с эмоционально-мотивационным.

Взаимодействие компонентов дискурсивной иноязычной компетенции в сфере устного общения мы представляем следующим образом: когнитивный компонент в значительной степени определяет поведенческий, который находится во взаимосвязи с перцептивным; эмоционально-мотивационный невозможен без когниции в процессе речевого взаимодействия. Эмоциональное состояние коммуниканта, безусловно, оказывает влияние на его модель речевого поведения, которая все же будет соответствовать степени формальности дискурса, сообразной условиям речевого взаимодействия. Коммуникант в процессе речевого взаимодействия сканирует, или познает, среду коммуникации и выстраивает свое речевое поведение таким образом, чтобы добиться желаемого (положительного) эмоционального фона и довести акт взаимодействия до успешного завершения. Таким образом, успех локуции коммуниканта будет обусловлен взаимодействием лингвистического и функционального компонентов.

Вышеизложенное позволяет выделить структурные компоненты дискурсивной иноязычной компетенции:

- системный, лингвистический и жанровый, коррелирующие с первым классом употребления термина «дискурс» (лингвистическим использованием);
- социокультурный и формальный, которые соотносятся с вторым классом понимания дискурса (*какой или чей дискурс*);
- стратегический, тактический и прагматический, соответствующие третьему классу – «дискурсу рациональности».

Структурные компоненты дискурсивной иноязычной компетенции могут быть описаны следующим образом:

- *системный компонент*: знание о системе изучаемого языка и системных характеристиках дискурса (регистр, тип/модус, жанр, функциональный стиль и формальность) и умение ими пользоваться;
- *лингвистический компонент*: сформированное на основе знаний о системе изучаемого языка и системных характеристик дискурса умение пользоваться иноязычными лексикой, грамматикой, синтаксисом;
- *социокультурный компонент*: знания и умения осуществлять речевое взаимодействие, соотнесенное с нормами речевого поведения (узусом) партнера по иноязычной коммуникации;
- *жанровый компонент*: знания и умения осуществлять речевое взаимодействие с представителями различных дискурсивных сообществ (в том числе профессиональных);
- *формальный компонент*: умение декодировать социокультурный и профессиональный контекст иноязычной среды коммуникации и строить речевое взаимодействие на принципах иерархичности;
- *стратегический, тактический и прагматический компоненты*: способность к планированию речевого взаимодействия в соответствии со строго обозначенной целью коммуникации с последующим достижением этой цели в процессе речевого акта [13].

### **Результаты исследовательской работы**

Мы полагаем, что формирование в системе дополнительного профессионального образования знаний и понимания системных характеристик дискурса, умений осуществлять реальное речевое взаимодействие через смысловосприятие и смыслопорождение сделают процесс достижения обучающимися продвинутого и высокого уровней дискурсивной иноязычной компетенции в значительной степени более эффективным [15]. При обучении английскому языку также важно наличие у слушателей понимания отличий модели речевого взаимодействия на родном языке от англосаксонской модели вербального взаимодействия [9]. Это понимание обеспечит более легкий переход с дискурса родного языка на дискурс английского при осуществлении межличностного и профессионально-ориентированного общения.

Формирование способности к смысловосприятию иноязычной речи и смыслопорождению текстов на чужом языке осложняется необходимостью наличия у слушателей курсов дополнительного образования умения декодировать экстралингвистический фактор, являющийся неотъемлемой составляющей любой дискурсивной практики. Речевому взаимодействию, как правило, сопутствуют фоновые смыслы, возникающие бла-

годаря социокультурному и профессиональному опыту коммуникантов. Такой опыт создает основу для развития механизма рефлексии, который включает «анализ осуществленной деятельности, ее реконструкцию на основе критического переосмысления личностных оснований и выход на новую норму (вершину) личностно-профессионального развития» [16].

Принципы успешного восприятия и создания личностно-профессионального дискурса основаны на понимании того, что устная и письменная речь должны соответствовать требованию структурированности, целостности и завершенности. Смыслы должны быть представлены в логической последовательности, связь между ними должна быть очевидна.

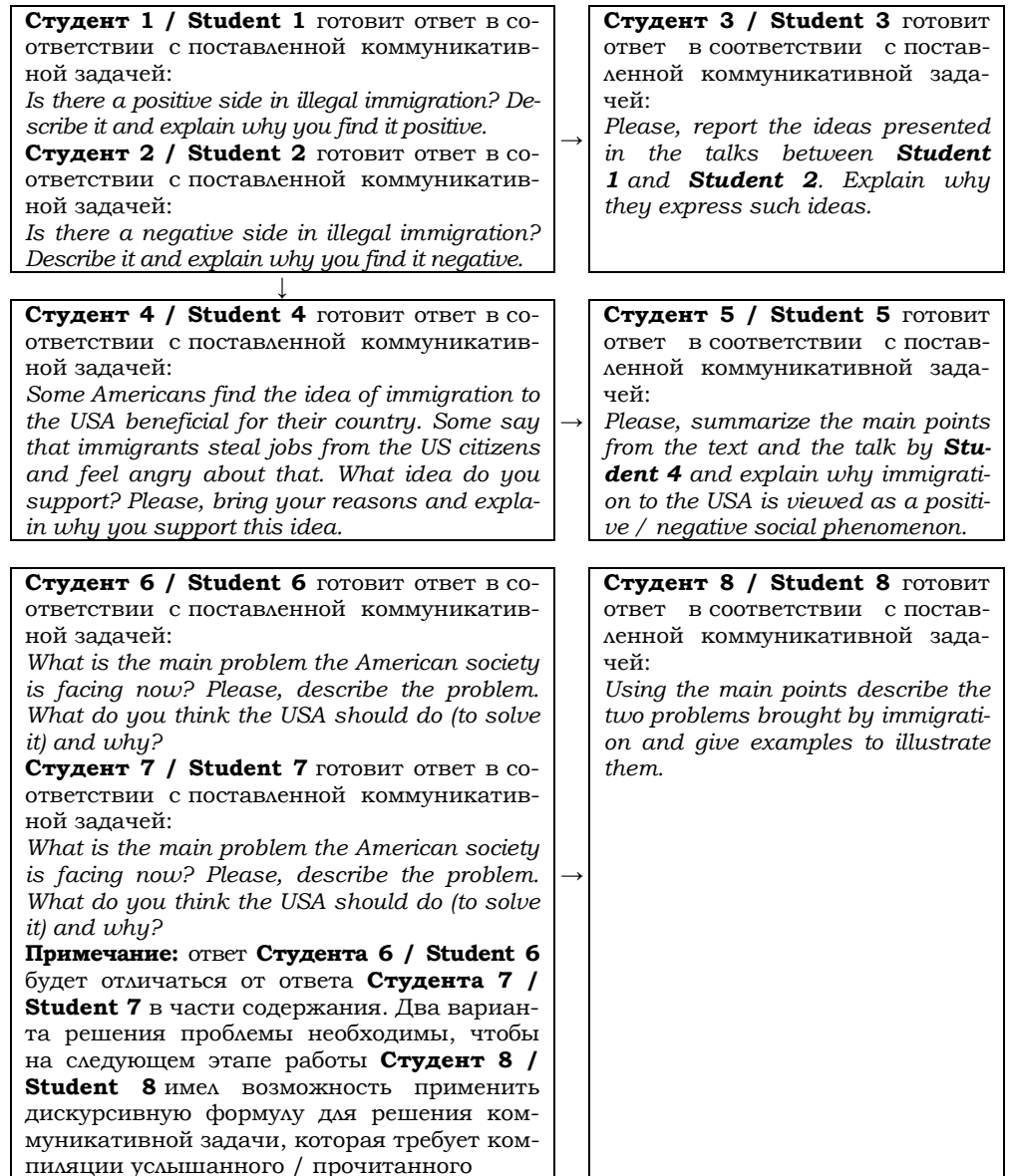
Перечень дискурсивных практик для решения коммуникативных задач, наиболее часто встречающихся в профессиональных дискурс-сообществах, включает:

- общение в формате интервью на темы межличностного или профессионального характера;
- обоснование своего выбора из предложенных вариантов решения проблемы межличностного или профессионального характера;
- подготовку сообщения / доклада;
- обобщение и систематизацию информации межличностного или профессионального характера из различных источников;
- поиск и обоснование эффективного, с точки зрения коммуниканта, решения проблемы;
- интерпретацию предметно-изобразительного кода (рисунка, таблицы, диаграммы, гистограммы и др.) [17].

Дискурсивные практики могут служить основанием для рефлексивной позиционной дискуссии, когда «появляется целостное видение тех процессов и явлений, которые могут возникнуть в результате проектирования нововведения в условиях учебного занятия. Выстраивание целостной концептуальной модели разворачивания событий и определение роли и позиции каждой группы позволяют проработать различные варианты последствий рефлексивных выходов» [16]. Подобная рефлексивная позиционная дискуссия может быть представлена схематически (рисунок). В качестве примера нами выбрана тема «Иммиграция / Immigration», разработанная на основе Модуля 30 «Cause and effect» учебного пособия «Academic Vocabulary In Use» (2008)<sup>1</sup>. Это дидактический компонент курса повышения квалификации «Академический английский для сдающих международный экзамен по иностранному языку» Института дополнительного образования Удмуртского государственного университета (Ижевск).

---

<sup>1</sup> McCarthy M., O'Dell F. *Academic Vocabulary in Use*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. P. 68–69.



Последовательность рефлексивных выходов слушателей курса повышения квалификации в ходе позиционной дискуссии

Succession of reflective communicative acts by students of professional development course while positional discussion is in progress at class

Учебное пособие «Academic Vocabulary In Use» имеет понятную для обучающихся структуру. Каждый тематический модуль состоит из двух разделов: презентации лексических единиц по теме и тренировочных упражнений комбинированного типа (лексика + грамматика). Тематические модули не предполагают организации позиционной дискуссии по теме, в ходе которой слушатели курса могли бы проработать и реализовать серию рефлексивных выходов. Однако лексико-грамматический материал может стать основой такой тематической дискуссии и позволяет модератору (преподавателю) предложить аудитории набор коммуникативных задач, решение которых реализуется через дискурсивные практики, типичные для англосаксонской культуры. Модератор использует свое право выбора представленных в пособии тематических модулей сообразно поставленной образовательной цели: охватить максимально возможный в рамках курса блок материала, расположив его в определенной последовательности, дающей возможность логичного перехода от одной темы обсуждения к другой; организовать рефлексию ранее осуществленной деятельности в формате дискурсивной практики и ее реконструкцию в контексте последующего тематического модуля с использованием нового лексико-грамматического материала и т. п. Как справедливо полагают В. Hudson, D. Owen и K. van Veen, «разработка различных заданий, оценочных средств и организация слаженного взаимодействия является ключевым фактором в процессе, способствующем целенаправленному вовлечению [студентов в коммуникацию]» [18].

Слушатели курсов повышения профессиональной квалификации в системе дополнительного образования, как правило, демонстрируют уровни иноязычной компетенции от порогового до продвинутого, высокий уровень встречается редко. Обучающиеся стремятся как можно лучше подготовиться к сдаче международного экзамена по иностранному языку и добиться максимально высокого результата, который в дальнейшем даст им возможность получить конкурентное преимущество, обеспечивающее высокую степень мобильности и успешный карьерный рост в рамках выбранной профессиональной траектории.

Педагогическая технология, позволяющая реализовать в течение учебного курса широкий спектр инвариантов дискурсивных практик, строится на принципах целостности, воспроизводимости в конкретной педагогической и образовательной среде для достижения поставленных учебных целей, адаптации процесса обучения к личности обучающегося и его познавательным способностям [15]. Потенциальная избыточность учебной информации создает обучающимся оптимальные условия для когниции.

Системными характеристиками данной педагогической технологии являются ее разработка под конкретный педагогический замысел; строгая последовательность действий, операций, коммуникаций, ориентированная на искомый результат; достижение результата через педагогическую и образовательную деятельность субъектов обучения; поэтапное планирование и последовательная реализация элементов технологии, доступные для воспроизведения любому педагогу и гарантирующие достижение нужного результата; прозрачные диагностические процедуры (критерии, их показатели и инструментарий для измерения результатов деятельности обучающегося).

Технология представляет собой дидактический цикл продвижения от незнания к знанию в соответствии с двумя параметрами «компетентность» и «осознанность», что в декартовых координатах выглядит как жесткая технологическая последовательность этапов когниции:

- бессознательная некомпетентность (не имею представления о том, чего я не знаю);
- сознательная некомпетентность (знания 1-го типа: знаю, чего я не знаю);
- сознательная компетентность (устойчивое воспроизводство знаний 1-го типа и приобретение начальных умений – знаний 2-го типа (знаю, что я знаю, и делаю это с сознательным контролем);
- бессознательная компетентность (знания 1-го типа развиты до уровня понимания и легкого воспроизводства, а знания 2-го типа автоматизированы и интегрированы в опыт) [5].

Схема реализации педагогической технологии отображена в таблице.

Способность к межличностному и профессионально-ориентированному взаимодействию на иностранном языке мы рассматриваем как метапредметную компетенцию, так как создаваемые обучающимися дискурсы охватывают широчайший диапазон тематик дискуссий, начиная с общения на бытовые темы и заканчивая узкоспециальными вопросами, обсуждая которые обучающиеся демонстрируют свои способности к коммуникации, когниции и рефлексии. Известные «методики, предусматривающие личностно-профессиональное развитие и овладение коммуникативными, когнитивными и рефлексивными способностями, в системе последиplomного образования считаются стратегическими, а техника их развития в силу своей универсальности и целостности названа «метатехникой»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Деркач А. А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. Москва: РАГС, 1999. С. 168.



Схема реализации педагогической технологии формирования продвинутого и высокого уровней дискурсивной иноязычной компетенции

Step-by-step scheme of educational method to develop advanced and high level discursive foreign language competence

Этапы деятельности в ходе реализации образовательной технологии Stages of activities while the educational method is being realized						
Бессознательная некомпетентность / Instinctive incompetence		Сознательная некомпетентность / Conscious incompetence			Сознательная компетентность / Conscious competence	Бессознательная компетентность / Instinctive competence
1. Целеполагание или мотивация обучающихся к изучению дискурсивных практик, способствующих успешному решению широкого спектра коммуникативных задач на иностранном языке	2. Презентация новых знаний о дискурсивных практиках в формате устного общения, соответствующего целям и задачам учебного модуля	3. Групповая работа преподавателя, направленная на решение проблемы непонимания учебного материала через обратную связь в формате вопрос – ответ	4. Закрепление знаний	5. Индивидуальная работа преподавателя, направленная на решение проблемы непонимания учебного материала через обратную связь в формате вопрос – ответ	6. Применение обучающимися полученных знаний в ходе решения представленных в учебном модуле коммуникативных задач при устном взаимодействии на иностранном языке	7. Итоговый контроль: оценка качества решения комплекса коммуникативных задач с использованием соответствующих дискурсивных формул в формате англосаксонской модели речевого взаимодействия
Виды учебной деятельности в ходе реализации образовательной технологии Types of learning activities while the educational method is being realized						
Учебно-познавательная деятельность / Learning and cognitive activity					Творческая деятельность / Creative activity	
1. Вводная обзорная лекция о роли дискурса в ежед-	2. Имплитное обучение решению различных типов	3. Развитие способности группы к эмпатии и имита-	4. Эксплицитное обучение решению различных типов	5. Развитие способности обучающегося к эмпатии	6. Практическая работа, направленная на развитие у обу-	7. Оценка качества рефлексии в ходе подготовленного

невной и профессиональной коммуникации	коммуникативных задач через тренировочные упражнения, связанные с повторением алгоритма дискурсивной формулы	ции	коммуникативных задач через использование соответствующей дискурсивной формулы	и имитации. Пошаговое обучение дискурсивной практике, если необходимо	чающихся способности к подготовленному и неподготовленному речевому взаимодействию в условиях учебного занятия с опорой на тему учебного модуля	и неподготовленного речевого взаимодействия в формате круглого стола или беседы без опоры на тему учебного модуля
--	--	-----	--	---	---	---

Качество решения различных коммуникативных задач с использованием дискурсивных практик в ходе проведения дискуссий позволяет определить уровень сформированности дискурсивной иноязычной компетенции обучающихся:

- *пороговый*: обучающийся недостаточно мотивирован к иноречевому взаимодействию; слабо осознает практикоприменимость дискурсивных формул для решения поставленной перед ним коммуникативной задачи; личностные качества, такие как культура речи, кругозор и др., не позволяют обучающемуся высказаться сообразно англосаксонской модели речевого взаимодействия и наполнить свое речевое произведение содержанием в соответствии со смыслом коммуникативной задачи; коммуникант допускает грубые ошибки лексико-грамматического характера; высказывание не структурировано, не обладает целостностью и завершенностью;

- *продвинутый*: обучающийся мотивирован к коммуникации на иностранном языке; его высказывание соответствует целям и задачам иноязычной коммуникации, но структурно может быть не завершено; высказывание в целом содержит понятные целевой аудитории связанные друг с другом идеи, межкультурный аспект которых легко декодируется, но связь между эпизодами высказывания иногда неочевидна; коммуникант допускает ошибки лексико-грамматического характера; в речи присутствуют паузы; в целом высказывание соответствует принципам сотрудничества Г. П. Грайса<sup>1</sup>;

<sup>1</sup> Грайс Г. П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVI. Москва: Прогресс, 1985. С. 217–237.

- **высокий:** обучающийся мотивирован и готов к иноречевому взаимодействию; высказывание соответствует целям и задачам коммуникации, в нем учтен межкультурный аспект коммуникации; могут присутствовать лишь незначительные недостатки, касающиеся полноты и завершенности высказывания; коммуникант может допустить незначительные ошибки лексико-грамматического характера, которые не приводят к искажению смысла высказывания; локуция построена сообразно англосаксонской модели речевого взаимодействия; содержание локуции отражает высокую степень эрудированности коммуниканта и соответствует принципам сотрудничества Г. П. Грайса.

Рефлексивная позиционная дискуссия дает возможность слушателям курсов сопоставить изученные дискурсивные практики между собой и прийти к самостоятельному выводу о том, что они существуют в системе и реализация таких практик возможна через дискурсивные формулы. Эти формулы представляют собой речевые сценарии различной структурной организации, соотношенные с ситуацией коммуникации; а речевой алгоритм разработанного коммуникантом сценария способствует эффективному решению коммуникативной задачи и достижению цели коммуникации [9]. Дискуссия может быть основана как на знании и понимании смыслов учебного текста, так и на приобретенном личностно-профессиональном опыте коммуникантов.

Вербальные действия обучающихся будут успешными, если они знают и понимают системные характеристики дискурса, умеют воспринимать смыслы, заложенные в коммуникативный императив, и порождать собственное речевое произведение в соответствии с принципами восприятия и создания личностно-профессионального дискурса. Приобретенный учащимися личностно-профессиональный опыт способствует эффективной реализации рефлексивного полилога в соответствии с заданной модератором темой и позволяет слушателям выработать собственное отношение к этой теме и затем «сформулировать окончательный вариант собственного понимания предмета» [19]. В ходе поиска «рефлексивных выходов» обучающиеся пользуются приемом рефлексивной инверсии, которая стимулирует креативность, «позволяет видеть мир, проблему или деятельность целостно, развивает способность к перевоплощению» [16].

Нами были определены критерии оценки готовности и способности слушателей следовать дискурсивным практикам, соотношенным с англосаксонской моделью речевого взаимодействия, с целью решения поставленных модератором дискуссии коммуникативных задач в формате рефлексивного полилога:

- **мотивационный критерий** отражает мотивированность обучающегося к использованию дискурсивных знаний на практике, что означает его пот-

ребность в осуществлении эффективной коммуникации. Показатели – понимание приоритета дискурсивной компетенции над текстовой;

- *когнитивный критерий* показывает знание системных характеристик дискурса и умение слушателя оперировать дискурсивными формулами для успешной реализации иноречевой интенции. Показатели – представления о функциональной структуре каждой дискурсивной формулы для решения комплекса коммуникативных задач и умение на их основе быстро разработать сценарий речевого поведения с учетом социокультурных и др. параметров коммуникации;

- *деятельностный критерий* демонстрирует умение и навыки выбора и применения широкого диапазона дискурсивных практик для осуществления процесса коммуникации. Показатели – владение дискурсивными практиками и умение внедрять их в свою профессионально-ориентированную коммуникацию на иностранном языке;

- *личностный критерий* предполагает наличие у обучающегося определенных личностных качеств (например, речевой культуры, широкого кругозора и т. д.), необходимых для осуществления профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке. Показатели – личностная позиция обучающегося по отношению к способам реализации эффективного речевого взаимодействия, стремление к самообразованию, развитию способности к прогнозированию исхода коммуникации для предотвращения коммуникативного сбоя.

В зарубежной научно-методической литературе, посвященной проблемам совершенствования профессионально-иноязычного образования, мы не обнаружили описания техник формирования коммуникативной иноязычной компетентности, осуществляемых в формате рефлексивных позиционных дискуссий. Так, подобные дискурсивные практики не предусмотрены в перечисленных в начале статьи учебных пособиях, что в значительной степени снижает их потенциал, так как авторы сводят формирование способности к коммуникации на иностранном языке лишь к пониманию содержания учебного текста и ответам на вопросы с опорой на его содержание.

Возможности предлагаемой нами педагогической технологии, направленной на формирование способности к иноречевому взаимодействию, в основе которого лежит дискурсивная составляющая, в значительной степени шире, так как в ней акт речевой коммуникации рассматривается как «деятельностная модель, или «триадичная структура», которая включает коммуникантов и осуществляемую ими деятельность:

- первичную (отправителя сообщения);
- текст (дискурс);
- вторичную коммуникативную деятельность (адресата).

Модель включает также «неречевую деятельность адресанта и адресата и условия коммуникации [экстралингвистический фактор] как значимые составляющие общения» [20, с. 46]. Такая деятельностная модель обеспечивает устойчивую рефлексию обучающимися изученного материала и в дальнейшем создает основу для эффективной межличностной и профессионально-ориентированной коммуникации.

### **Заключение**

Быстрое и регулярное обновление профессионально значимой информации, темпы технологического развития общества, широкий диапазон инвариантов коммуникации в различных сферах деятельности человека обязывают современного специалиста постоянно поддерживать высокий уровень своей конкурентоспособности, в том числе за счет совершенствования иноязычной компетентности, в основе которой лежит способность к восприятию и порождению дискурса как на родном, так и на иностранном языке. Реалии рынка труда диктуют необходимость создания в современном образовательном пространстве условий для формирования способности к взаимодействию на иностранном языке, которая позволяет решать широкий спектр межличностных и профессионально-ориентированных коммуникативных задач. Система дополнительного профессионального образования предоставляет такую возможность, возможность «обучения через всю жизнь».

Результаты описанной в статье работы имеют прикладной характер и успешно применяются в Институте дополнительного образования Удмуртского государственного университета (Ижевск) в ходе реализации курса повышения профессиональной квалификации «Академический английский для сдающих международный экзамен по иностранному языку». Разработанная педагогическая технология вписана в контекст компетентностного и коммуникативного подходов в высшем образовании и может стать неотъемлемой частью современных педагогических технологий в высшей профессиональной школе.

Перспективными направлениями дальнейших исследований обсуждаемой проблемы могут быть изучение ретроспективных эффектов дискурсивных иноязычных практик, спроецированных на модель речевого взаимодействия на родном языке; а также распространение таких практик на проектную деятельность преподавателей, студентов и выпускников вузов.

### Список использованных источников

1. Панфилова В. М., Панфилов А. Н., Газизова А. И. Иноязычная компетентность как предмет исследования: теоретические подходы, сущность, структура и содержание // *Фундаментальные исследования*. 2015. № 2–14. С. 3164–3169 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: [www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37711](http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37711) (дата обращения: 22 февраля 2016 г.).
2. Boruah P. Critical reflection for Continuing Professional Development: using the SOAP strategy to analyze pedagogical experience. *Innovation in English Language Teacher Education. Selected papers from the fourth International Teacher Educator Conference 21–23 February 2014* Edited by George Pickering and Professor Paul Gunashekar. Hyderabad, India. 2015. P. 97–104. Available at: [https://www.britishcouncil.in/sites/default/files/tec14\\_papers\\_final\\_online.pdf](https://www.britishcouncil.in/sites/default/files/tec14_papers_final_online.pdf) (Accessed April 20, 2017).
3. Аникина О. В. Дискурс как объект обучения в курсе иностранного языка // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2011. № 2. С. 54–59.
4. Гураль С. К., Шатурная Е. А. Болонский процесс: роль дискурсивной компетенции в обучении иностранным языкам // *Успехи современного естествознания*. 2008. № 7. С. 52–53.
5. Киселева В. В. Варьирование реакций психотипов в дискурсе // *Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков: сборник научных трудов*. Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2005. Вып. 6. С. 64–72.
6. Горбунов А. Г. Технология формирования дискурсивной компетенции в сфере устного общения студентов нефилологического профиля // *Казанский педагогический журнал*. 2013. № 4. С. 150–158.
7. Ворожцова И. Б. Иноязычные речевые практики в вузовском обучении // *Новые технологии в образовательном пространстве родного и иностранного языка: Материалы V Международной научно-практической конференции*. Пермь: ПНИПУ, 2013. С. 137–144.
8. Горбунов А. Г. Формирование дискурсивной иноязычной компетенции как инновационный компонент иноязычного образования в высшей школе // *Научно-педагогическое обозрение*. 2014. Вып. 2. С. 46–50.
9. Горбунов А. Г. Англосаксонская модель речевого взаимодействия как дидактический компонент обучения иностранному языку в сфере устного общения в неязыковом вузе // *Перспективные направления развития современной науки: сборник научных работ III Международной научной конференции Евразийского Научного Объединения*, Москва, 31 марта 2015 г. Москва: Евразийское Научное Объединение, 2015. С. 127–130.
10. Карасик В. И. О типах дискурса // *Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сборник научных трудов*. Волгоград: Перемена, 2000. С. 5–20.

11. Кибрик А. А. Модус, жанры и другие параметры классификации дискурсов // Вопросы языкознания. 2009. № 2. С. 3–21.
12. Кибрик А. А., Паршин П. Б. Дискурс // Электронная энциклопедия «Кругосвет» [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.krugosvet.ru/articles/82/1008254/print.htm> (дата обращения: 15 декабря 2011 г.).
13. Горбунов А. Г. Дискурсивная иноязычная компетенция: онтологический подход // Вестник Томского государственного педагогического университета, 2014. Вып. 6. С. 167–171.
14. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. Москва: Просвещение, 2005. 239 с.
15. Деятельностные технологии в вузовском обучении: подходы и опыт Удмуртского университета: коллективная монография. Ч. 1 / науч. ред. И. Б. Ворожцова. Ижевск: Удмуртский университет, 2012. 283 с.
16. Чупина В. А. Рефлексивные методики в последипломном образовании управленческих кадров // Образование и наука. 2011. № 9 (88). С. 100–108.
17. Горбунов А. Г. Синергетический аспект формирования дискурсивной иноязычной компетенции будущих бакалавров неязыковых направлений подготовки // Самарский научный вестник. 2016. № 4 (17). С. 169–174.
18. Hudson B., Owen D. & van Veen K. Working on educational research methods with Masters students in an international online learning community. European Conference on Educational Research, University of Hamburg, 17–20 September, 2003. Available at: [www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003292.htm](http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003292.htm) (Accessed April 15, 2017).
19. Krauss R. M., & Chiu C.-y. Language and social behavior. In D. Gilbert, S. Fiske & G. Lindsey (Eds.), Handbook of social psychology. 4th Edition, Vol. 2. Boston: McGraw-Hill. 1997. P. 41–88. Available at: <http://www.columbia.edu/~rmk7/PDF/HSP.pdf> (Accessed April 15, 2017).
20. Сидоров Е. В. Речевая коммуникация: фундаментальные необходимости: монография. Москва: РГСУ, 2010. 154 с.

## References

1. Panfilova V. M., Panfilov A. N., Gazizova A. I. Foreign language competence as the subject of research: Theoretic approaches, the subject matter, the structure and its structural components. *Fundamental'nye issledovaniya = Fundamental Research* [Internet]. 2015 [cited 2016 Feb 22]; 2 (14): 3164–3169. Available from: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37711> (In Russ.)
2. Boruah P. Critical reflection for Continuing Professional Development: Using the SOAP strategy to analyze pedagogical experience. In: *Innovation in English Language Teacher Education. Selected papers from the 4th International Teacher Educator Conference* [Internet]; 2014 Feb 21–23; India. Hyderabad, India; 2015 [2017 Apr 20]: p. 97–104. Available from: [https://www.britishcouncil.in/sites/default/files/tec14\\_papers\\_final\\_online.pdf](https://www.britishcouncil.in/sites/default/files/tec14_papers_final_online.pdf)

3. Anikina O. V. Discourse as the object of instruction in the foreign language course. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*. 2011; 2: 54–59. (In Russ.)
4. Gural S. K., Shaturnaya E. A. Bolon process: The role of discourse competence in teaching foreign languages. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya* = *Contemporary Nature Study Success*. 2008; 7: P. 52–53. (In Russ.)
5. Kiseleva V. V. Development of invariants of psyche in discourse. *Aktual'nye problemy lingvistiki i metodiki prepodavaniya inostrannyh jazykov* = *Actual problems in linguistics and foreign language instruction methodology*. Izhevsk: Udmurt State University; 2005; 6: 64–72. (In Russ.)
6. Gorbunov A. G. Method to form discursive competence in the sphere of oral communication in students of non-language course of study. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal* = *Kazan Pedagogical Journal*. 2013; 4: 150–158. (In Russ.)
7. Vorozhtsova I. B. Teaching foreign language speaking practices at higher education institutions. In: *New technologies in educational environment for the native and foreign language: Collection of works of the 5<sup>th</sup> International Scientific-Practical Conference*; 2013; Perm. Perm: Publishing House PNIPU; 2013. p. 137–144. (In Russ.)
8. Gorbunov A. G. Development of discursive foreign language competence as innovative component of foreign language instruction at higher education institutions. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie* = *Scientific Pedagogical Review*. 2014; 2: 46–50. (In Russ.)
9. Gorbunov A. G. Anglo-Saxon model of verbal interaction as didactic component in foreign language instruction in the sphere of oral communication at non-language higher education institutions. In: *Perspectives in Modern Science: Collection of Works of the 3<sup>rd</sup> International Scientific Conference by Eurasian Scientific Society*; 2015 Mar 31; Moscow. Moscow: ESS; 2015. p. 127–130. (In Russ.)
10. Karasik V. I. O tipah diskursa. *Jazykovaja lichnost': institucional'nyj i personal'nyj diskurs: sbornik nauchnyh trudov* = *The types of discourse. Language Personality: Institutional and personal discourse. Collection of scientific works*. Volgograd: Publishing House Peremena; 2000. p. 5–20. (In Russ.)
11. Kibrik A. A. Modus, genres and other parameters of discourses classification. *Voprosy jazykoznanija* = *Language Study Issues*. 2009; 2: 3–21. (In Russ.)
12. Kibrik A. A., Parshin P. B. Diskurs = Discourse. *Jelektronnaja jenciklopedija «Krugosvet»* = *E-cyclopedia Krugosvet* [Internet]. 2001 [cited 2011 Dec 15]. Available from: <http://www.krugosvet.ru/articles/82/1008254/print.htm> (In Russ.)
13. Gorbunov A. G. Discursive foreign language competence: ontological approach. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*. 2014; 6: 167–171. (In Russ.)
14. Solovova E. N. Metodika obuchenija inostrannym jazykam = *Foreign languages teaching methodology. Bazovyj kurs lekcij* = *Basic course of lectures*. Moscow: Publishing House Prosveschenie; 2005. 239 p. (In Russ.)



15. Dejatel'nostnye tehnologii v vuzovskom obuchenii: podhody i opyt Udmurt-skogo universiteta = Action-based method at higher education institutions: Approaches and practical experience at Udmurt State University. Part 1. Ed. by I. B. Vorozhtsova. Izhevsk: Udmurt University; 2012. 283 p. (In Russ.)

16. Tchupina V. A. Reflexive techniques in continued education for administrative staff. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2011; 9 (88): 100–108. (In Russ.)

17. Gorbunov A. G. Synergetic aspect of discursive foreign language competence development in future bachelors of non-language course of study. *Samarskij nauchnyj vestnik = Samara Scientific Bulletin*. 2016; 4 (17): 169–174. (In Russian)

18. Hudson B., Owen D. & van Veen K. Working on educational research methods with Masters students in an international online learning community. In: *ECER 2003 – European Conference on Educational Research* [Internet]; 2003 Sep 17–20; University of Hamburg. Hamburg; 2003 [2017 Apr 15]. Available from: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003292.htm>

19. Krauss R. M., & Chiu C.-y. Language and social behavior. 4<sup>th</sup> edition, vol. 2. In D. Gilbert, S. Fiske & G. Lindsey (Eds.). *Handbook of social psychology* [Internet]. Boston: McGraw-Hill; 1997 [cited 2017 Apr 15]. p. 41–88. Available from: <http://www.columbia.edu/~rmk7/PDF/HSP.pdf>

20. Sidorov E. V. Rechevaja kommunikacija: fundamental'nye neobhodnosti = Verbal communication: Fundamental needs. Moscow: RGSU; 2010. 154 p. (In Russ.)

**Информация об авторе:**

**Анатолий Геннадьевич Горбунов** – доцент кафедры профессионального иностранного языка для гуманитарных специальностей Института языка и литературы Удмуртского государственного университета, Ижевск, Россия. E-mail: [votkaizhevsk@gmail.com](mailto:votkaizhevsk@gmail.com)

Статья поступила в редакцию 10.04.2017; принята в печать 16.08.2017.  
Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

**Information about the author:**

**Anatoli G. Gorbunov** – Associate Professor, Department of Professional Foreign Language for Specific Purposes in Humanities, Institute of Language and Literature, Udmurt State University, Izhevsk, Russia. E-mail: [votkaizhevsk@gmail.com](mailto:votkaizhevsk@gmail.com)

Received 10.04.2017; accepted for publication 16.08.2017.  
The author has read and approved the final manuscript.