

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ
АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Факультет романо-германской филологии

Кафедра английского языка и методики преподавания
Белгородская областная Ассоциация учителей английского языка

КАЛЕЙДОСКОП МЕТОДИЧЕСКИХ ИДЕЙ

Выпуск 5

По итогам работы международной
научно-практической конференции
«Современные тенденции
в обучении иностранным языкам»
24 ноября 2012 г.

Белгород 2012

Использование Интернет-ресурсов при обучении иностранному языку.	
<i>Волкова Е.А.</i>	88
Метод консультации. <i>Решетнякова Н. Н.</i>	91
Иноязычное образование в современной общеобразовательной школе. <i>Черных Н.М.</i>	93
Интегрированный урок как средство формирования коммуникативной компетенции при обучении английскому языку. <i>Мерзликина Л.В., Бочарникова Л.А.</i>	97
Формирование навыков эквивалентности перевода на основе художественных текстов. <i>Прохорова И.А.</i>	101
Возможности блогосферы для преподавания английского языка в современном образовательном пространстве. <i>Гулов А.П.</i>	104
Организация исследовательской работы учащихся по иностранному языку. <i>Аматова О.А., Золотова С.М.</i>	107
РАЗДЕЛ 3. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНИХ УЧЕБНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ И ВУЗАХ	109
Некоторые аспекты технологии обучения будущих учителей аудированию на среднем этапе. <i>Вернигоренко А.Н., Кожевникова Л.Н.</i>	109
О некоторых приемах использования интерактивных компонентов компьютерных программ в процессе обучения иностранному языку. <i>Левшина Е.Ю.</i>	114
Психолого-педагогические условия формирования мотивации учащихся в процессе обучения иностранному языку. <i>Питка ЯА.</i>	116
Основные принципы активизации процесса обучения иностранным языкам в высшей школе. <i>Кобзарь Е. И., Сердюк В. Н.</i>	119
Лингвокогнитивные методики анализа текстов научного дискурса в рамках курса «Английский для ученых». <i>Черновол-Ткаченко О.А.</i>	123
РАЗДЕЛ 4. ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	128
Метапредметный подход в обучении русскому языку как иностранному студентов-иностранцев в условиях иноязычной социокультурной среды. <i>Озёрская С. Н.</i>	128
Межкультурное воспитание иностранных студентов. <i>Каменева Е.В.</i>	132
Об особенностях формирования основ межкультурной коммуникации на занятиях русского языка как иностранного. <i>Гламазда С.Н.</i>	133
Обучение русскому языку как иностранному с использованием программы Skype. <i>Белогорцева И.Е., Гламазда С.М., Михайлова А.В.</i>	135
По итогам работы круглого стола «Диалог культур: иноязычная коммуникативная грамотность как залог успеха профессиональной деятельности будущего специалиста социокультурной сферы». <i>Виноградов К.А., Озёрская С.Н., Белогорцева И.Е.</i>	136
Сведения об авторах.....	143

**Лингвокогнитивные методики анализа текстов научного дискурса в рамках курса
«Английский для ученых»**

Черновол-Ткаченко О.А.

"Thinking about one's thinking is the core
of strategic behavior"
[Paris et al., с. 295].

Стремительное развитие науки и ее вторжение во все сферы общественной жизни, рост авторитета науки и одновременная демократизация научного познания повышают роль научной коммуникации в социуме, что побуждает ученых к углубленному изучению этого явления и выражается в развитии научного знания.

Формирование у ученых четкой системы дисциплинарного мышления предполагает освоение не только набора профессиональных знаний, но и приобретение навыков их применения. К таким навыкам непременно относятся методики работы с научным текстом как на стадии его восприятия и усвоения, так и на стадии вербализации (статьи, эссе, диссертационные исследования и т.д.). На современном этапе развития науки информационный поток, реализуется в виде дисциплинарного корпуса текстов, требует формирования у участника научного общения (будь то читатель или автор) определенных методических навыков работы с научным текстом.

С конца XX в. английский язык берет на себя функцию средства международной научной коммуникации. Причины такого доминирования имеют, прежде всего, экономический и политический характер, а именно высокий уровень экономического развития англоязычных стран и их ведущая роль в современном мире в интеграционных процессах [14, с. 141]. Так, согласно данным Д. Кристалл, в 1981 году 85% статей по биологии и физике и 73% журнальных публикаций по медицине были написаны на английском языке, причем за предыдущие 15 лет их количество возросло на 15% [16, с. 102]. Успех английского языка как универсального средства научной коммуникации связан с различными профессиональными и академическими возможностями, которые он предоставляет ученым – от доступа к новым технологиям и информационным ресурсам до возможности представлять свою интеллектуальную продукцию на мировом рынке науки. Поэтому не удивительно, что количество ученых, стремится общаться и публиковать свои работы на английском языке растет, а параллельно с этим возрастает необходимость в разработке и внедрении действительно новых и эффективных методик преподавания дисциплины «Английский для ученых». Дисциплина направлена на то, чтобы развить у студентов, аспирантов и соискателей навыки понимания содержания научных текстов, их аннотирования и реферирования, а также изложение результатов собственных исследований на английском языке.

Для выявления особенностей функционирования текста в научной коммуникации необходимо четко определить его характеристики и свойства. Имея целью усовершенствование и интенсификацию языковой подготовки современных ученых, формирование навыков свободного владения письменной научной речью путем определения и разъяснения соответствующих особенностей научного текста, считаем это первоочередной методической задачей. Пути решения менялись, эволюционировали параллельно с развитием лингводидактики, которая, в свою очередь, опиралась на достижения лингвистического понимания научного текста, жанра, а позже – дискурса.

Для решения указанной выше методической задачи гипотетически предположим, что, имея высокую степень конвенциональности, тексты научного дискурса построены по определенной типизированной когнитивной модели. Предоставляя ученым, изучающим английский язык, такую модель конкретного типа текста научного дискурса (статьи, аннотации, доклада и т.д.), преподаватель получает возможность продуктивно влиять на формирование навыков изучения, аннотирования, реферирования и продуцирования такого текста путем привлечения текстоаналитической деятельности слушателей курса.

1. Функционально-стилистический подход

Результатом лингвистических исследований, которые начались еще в 50-60-е годы XX в. и базировались на анализе большого корпуса эмпирического материала, стало определение понятия функционального стиля в соответствии с основными функциями языка – коммуникации, сообщения и воздействия (концепция академика В. В. Виноградова). Научный стиль был выделен как «один из функциональных стилей, так как основной его функцией является функция сообщения» [13, с. 9]. Кроме того, на этом этапе было выявлены такие особенности научного стиля,

проблемы) / Л. В. Славгородская. – Ленинград: Наука, 1986. – 168 с. 13. Текстология английской научной речи / [под ред. Глушко М. М.]. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. – 195 с. 14. Яхонтова Т. В. Лінгвістична генологія наукової комунікації: [монографія] / Т. В. Яхонтова. – Львів: ВЦ ЛНУ імені Івана Франка, 2009. – 420 с. 15. Abelson R. P. Psychological status of the script concept / R. P. Abelson // *American Psychologist*. – Washington, DC, 1981. – V. 36, № 7. – P. 715-729. 16. Crystal D. English as a Global Language / D. Crystal. – Cambridge: CUP, 1997. – 150 p. 17. Dijk T. A. van. Macrostructures: An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition / T. A. van Dijk. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1980. – 317 p. 18. Fillmore Ch. Frame semantics and the nature of language / Charles Fillmore // *Annals of the new York Academy of Sciences*. – New York, 1976. – Vol. 280. – P. 20-32. 19. Kay P. Construction grammar / P. Kay // *Handbook of Pragmatics: Manual*; [Ed. by J. Verschueren, J.-O. Ostman, J. Blommaert]. – Amsterdam: Benjamins, 1995. – P. 171-177. 20. Kay P. Grammatical constructions and linguistic generalizations: the what's X doing Y? / P. Kay, C. J. Fillmore // *Language*. – Washington, DC, 1999. – Vol. 75. – № 1. – P. 1-33. 21. Ostman J.-O. Construction discourse? / J.-O. Ostman // *Abstracts of the 6th International Cognitive Linguistics Conference, 10-16 July 1999, Stockholm*. – Stockholm: ICLA, 1999. – P. 16-17. 22. Paltridge B. Thesis and dissertation writing: Preparing ESL students for research / B. Paltridge // *English for Specific Purposes*, 1997. – № 16 (1). – P. 61-70. 23. Paris S. G. Becoming a Strategic Reader / Paris S. G., Lipson M. Y., Wixson K. K. // *Contemporary Educational Psychology*. – 1983. – № 8(3). – P. 293-316. 24. Schank R. C. Goal-based scenarios / R. C. Schank // *Beliefs, reasoning and decision making*. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1994. – P. 1-32. 25. Swales J. M. Genre analysis: English in academic and research settings / J. M. Swales. – Cambridge, UK: CUP, 1990. – 178 p.

РАЗДЕЛ 4. ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Метапредметный подход в обучении русскому языку как иностранному студентов-иностранцев в условиях иноязычной социокультурной среды

Озёрская С. Н.

Процессы интеграции, ведущие к глобальным изменениям в политике, культуре, образовании и экономике, сопровождающиеся сближением культур, привели к необходимости подготовки молодых специалистов, умеющих преодолевать негативные явления, связанные с межкультурными конфликтами, строить позитивные отношения, реализовывать свой потенциал и обеспечивать успешное взаимодействие с представителями других этнокультур в будущей профессиональной деятельности.

С каждым годом в России увеличивается количество студентов-иностранцев, желающих повысить свой уровень владения теоретическими и практическими знаниями и умениями в области русского языка. В этой связи возникает необходимость теоретического переосмысления сложившегося состояния обучения иностранных студентов, т.е. пересмотра целей, задач, содержания обучения в соответствии с последними достижениями в области лингвистики, теории и методики преподавания русского языка как иностранного (Т.М. Балыхина, И.Б. Игнатова, Р.В. Кулешова, В.А. Федосов и др.).

Однако достижение желаемого результата невозможно без изменения модели образования и обучения.

Для повышения эффективности иноязычной коммуникативной подготовки студентов-иностранцев в условиях иносоциокультурной среды необходима разработка модели процесса формирования, развития и совершенствования иноязычной коммуникативной компетентности. Использование метода моделирования позволяет выделить в системе обучения РКИ наиболее существенные связи и отношения, а также условия, оказывающие влияние на оптимизацию процесса формирования, развития и совершенствования иноязычной коммуникативной компетентности, абстрагироваться от всего несущественного.

«Модель» в переводе с французского *modele* и латинского *modulus* означает – мера, образец, норма. В научной литературе педагоги-исследователи под «моделью» понимают:

- любой образ какого-либо объекта, процесса или явления;
- систему объектов и знаков, воспроизводящую некоторые существенные свойства системы-оригинала;

как логическая строгость, объективность, последовательность, точность, «своеобразное отражение эмоционального» для отображения полемики и выражения индивидуального подхода автора [4, с. 28-34].

В 1960-70-е годы сосредоточенность лингвистов на изучении особенностей функционирования языковых единиц всех уровней привела к формулировке заключения о речевой системности научного стиля: реализация объективности, обобщенности, логичности, понятливости, точности достигается именно через речевую системность, а не только через использование научной лексики [2; 4; 5].

На следующем этапе – в 1970-90-е годы – исследования в области научной речи были посвящены проблемам эмоционально-субъективной оценки [8], истории развития научного стиля [9], взаимодействия устной и письменной форм речи в сфере научного знания [11], диалогичности как универсального механизма формирования научного знания как на этапе оформления мысли, так и на уровне продуцирования текстов [12].

Обзор историографии стиля научной речи был бы неполным без анализа особого направления лингвистического исследования вопросов методологии языка науки [1; 7]. В своей монографии Н.Т. Гвишиани предложила подход к анализу метаязыка как средства научного общения, а также рассмотрела метаязык в его методологическом аспекте. Необходимость такого исследования возникла из-за того, что «по причине существенных методологических различий между разными направлениями и школами план выражения понятий и категорий языкознания является чрезмерно сложным. <...> В зависимости от того, как решается вопрос о предмете языкознания, о самой природе языка, метаязыки отдельных направлений могут быть едиными в плане методологии на фоне всех их различий на уровне конкретных единиц метаязыка, или могут существенно отличаться именно методологически, в следствие чего возникают трудности в налаживании контактов между учеными, поскольку в этом случае отсутствует основа научного общения в виде единого метаязыка» [1, с. 11]. Таким образом, автор делает акцент на значимость методологии в научном тексте, а также то, что методологию можно считать основой метаязыка.

Монография С.Е. Никитиной посвящена рассмотрению понятия языка науки и средств его описания. Автор отмечает, что одна из главных проблем науки XX в. – анализ языка науки – возникает на пересечении нескольких сфер знания и деятельности. Эта проблема связана со сложным комплексом теоретических и практических задач, например, с существованием противоречия между континуальностью знаний и дискретностью языка, которым эти знания выражаются, между непрерывной динамикой мысли и статическим отражением ее в слове, между новым знанием и языком, который не успел обновиться [7, с. 3-4]. Проблема языка науки с XX в. перешла в XXI, но не потому, что исследователи прошлого столетия не предоставили ответы на поставленные вопросы. Напротив, лишь аккумулировав результаты уже проведенных исследований на разных уровнях языка, ученые XXI в. получили и продолжают получать возможность изучать язык науки в другой парадигме – с точки зрения репрезентации ментальной сферы человека, который говорит / мыслит. Возможно, такой подход к анализу и преподаванию языка науки позволит сделать первый шаг к решению существующих противоречий и лингводидактических сложностей в области преподавания упомянутых выше курсов «Английский для ученых» и «Английский язык профессиональной подготовки».

2. Жанровый подход

Жанры научного дискурса исследуются в русле социокоммуникативных, социокогнитивных и языковых феноменов в монографии Т. В. Яхонтова [14]. Предоставляя полную и обстоятельную картину современной теории жанров вообще и жанров научного дискурса в частности, автор уделяет значительное внимание влиянию когнитологических студий на теорию жанров и лингводидактические аспекты преподавания английского языка для ученых. Исследование жанров и дискурсов занимает не самое весомое место в когнитологии: можно говорить лишь о примесении определенных когнитивных подходов к рассмотрению жанров в сочетании с общей коммуникативной ориентацией их изучения [14, с. 58]. Жанр трактуется как тип текста как в когнитивной лингвистике, так и в текстолингвистике. Т. В. Яхонтова отмечает, что в дальнейших исследованиях жанров развивается синтетический подход к рассмотрению сущности жанров. Так, например, К. А. Долинин указывает на когнитивно-конструктивную роль речевых жанров, т.е. на их способность функционировать одновременно как образцы построения речи и средства

прогнозирования дальнейшего развертывания дискурса [Долинин 1998, с. 25]. Трактуя жанры как «стереотипы речевого поведения в типичных для определенного социума коммуникативных ситуациях», автор отмечает, что они, по сути, являются особым видом сценариев, фреймов, схем или моделей.

3. Когнитивный и когнитивно-дискурсивный подходы

В течение достаточно короткого, но стремительного развития когнитивной лингвистики наблюдается тенденция к увеличению исследований, изучающих связь когниции и дискурса, а также к формированию когнитивных теорий дискурса. Когнитивное направление в лингводидактике представлено, в частности, в курсе лекций К. Б. Свойкина «Диалогика научного текста» [10]. По определению автора, научный текст является результатом вербального мышления индивида, который с помощью понятийного аппарата определенной науки исследует конкретную научную проблему. С лингвистической точки зрения, научные тексты представляют в естественно языковой форме определенное обобщенно-индивидуальное знание о действительности. Любой научный текст — это «знаковая модель определенного умственного содержания, которая воспроизводит фрагмент концептуальной, которая познается субъектом» [там же, с.67]. Важным в аспекте исследования научного текста является то, что структурно он отражает основные закономерности системной модели анализа, а именно, структурно-функциональную иерархию и парадигматические отношения элементов в пределах такой иерархии. Развертывание текста с целью анализа его особенностей, таким образом, происходит в двух плоскостях: через объяснение парадигматических свойств системно однородных элементов и через раскрытие функциональных характеристик системно разнородных элементов.

Стратегия вербального развертывания может рассматриваться как интегративный компонент плоскости содержания. Плоскость содержания и плоскость выражения научного текста характеризуется стремлением к максимальной взаимной симметрии, что, в свою очередь, обеспечивает адекватное понимание его смысловых составляющих [10]. Иначе говоря, умственный конструкт, возникающий в результате декодирования линейных структур научного текста реципиентом и дальнейшей их интерпретации должен быть максимально адекватным умственному конструкту продуцента. Из этого, например, логически вытекает рассуждение о том, что в научном тексте следует большое внимание уделять прямым, неметафоризированным средствам выражения, что позволяет предотвратить неоднозначность понимания.

Методологической основой когнитивно-дискурсивной парадигмы является признание неотъемлемой связи и необходимости учитывания двух функций языка — когнитивной и коммуникативной. Эта парадигма синтезирует определенные принципы и предположения когнитивизма с положением коммуникативной парадигмы, исходя из того, что умственно-речевая и дискурсивная деятельность человека формируется и происходит в постоянной интеракции и взаимообусловленности [14, с. 60]. Принципам когнитивно-дискурсивной лингвистической парадигмы вполне соответствует подход Т. ван Дейка, который можно назвать социокогнитивным.

Т. ван Дейк предложил концептуализацию текстовой связности, опираясь на признание социальной природы когниции, т.е. того факта, что когнитивные процессы и ментальные репрезентации обусловлены как общественным взаимодействием, так и имеющимися социальными структурами, и соответствующие интерпретации и репрезентации действительности, в свою очередь, детерминируют наше социальное поведение [17, с. 2]. Т. ван Дейк выделил и исследовал конвенционные структуры / схемы дискурсивной семантики, а также суперструктуры, которые организуют содержание текста, придают ему определенную форму и также имеют конвенционный характер. При этом не все виды дискурсов имеют такие суперструктуры, а лишь те, которые воспроизводятся регулярно и требуют четкой схематической организации (например, юридический, научный дискурс) [17, с. 109]. Именно тексты научных статей, по мнению Т. ван Дейка, имеют высокий уровень конвенциональности, что обусловлено жесткими формальными требованиями именно в научной сфере и свидетельствует о роли влияния внешних факторов на структуру дискурса.

Современную когнитивную лингвистику невозможно представить без понятий «схема», «фрейм», «скрипт», «сценарий». Подобно другим гуманитарным дисциплинам, они были заимствованы филологией из психологии и теории искусственного интеллекта [6; 15; 24]. Рост заинтересованности ученых к этим понятиям придает им гипотетическую способность

категоризировать и формализовать продукт умственно-речевой деятельности и объяснять когнитивные механизмы организации и обработки знаний. Так, опираясь на теорию схем, Дж. Свейлз предложил новый подход в теории жанра. Согласно ему, знания имеют две составляющие: непосредственный жизненный опыт и приобретенный вербальный опыт и навыки. Вместе они являются источником представлений о содержании различных дискурсов, позволяющих адекватно интерпретировать и оценивать их. Выделение формальных схем или схематизированных знаний об организации и структуре различных типов текстов позволяет воспроизводить и правильно воспринимать жанры [25, с. 83-85].

Знаковым для когнитивной лингвистики является работа Ч. Филлмора «Фреймовая семантика и природа языка» [18], в которой исследователь предложил добавить в лексико-грамматическое описание языка рассмотрение когнитивных и интерактивных фреймов. Когнитивные (концептуальные) фреймы являются, по сути, семантическими доменами, содержащими релевантное для понимания значение языковой единицы знания. Интеракционные фреймы связаны с различными аспектами коммуникативной ситуации применения языковой единицы [18, с. 23-25]. Сущность фреймовой семантики Ч. Филлмора подхватил в своих работах Б. Палтридж, который назвал ее «видением языка, которое стремится соединить понятия интеракционных и концептуальных фреймов и прагматических, лингвистических и перцептивных контекстов, которые действуют вместе в образовании прототипов» [22; с. 61]. Релевантными для нашего исследования являются выводы, к которым пришел Б. Палтридж касательно выявления и изучения характеристик некоторых жанров научного дискурса, которые обеспечивают их адекватную идентификацию.

Пример интеракционного фрейма имеет, на наш взгляд, не только теоретическую значимость, а является первой практической попыткой сформулировать набор концептуальных признаков, по которым можно различить определенный жанр научного дискурса (а именно, экспериментальную научную статью). Интеракционный фрейм Б. Палтриджа содержит стереотипное представление об авторе, потенциальной аудитории, выбранном языке, канале коммуникации, теме, контекстуальной ситуации, коммуникативной функции жанра.

Примером когнитивного фрейма автор выбрал сценарий эксперимента с соответствующими ролями его агентов и субъектов и дополнил его дополнительными компонентами, такими как физические объекты, которые могут ассоциироваться с определенными коммуникативными событиями или ситуациями, или распределение связанного с этим жанром лексикона на технические (общенаучные) и субтехнические (специально тематические) слова [22; с. 99-101]. Проведенное исследование позволило автору сделать теоретически важный вывод о том, что идентификация текста как такового, принадлежащего определенному жанру, осуществляется только при условии совместного появления взаимодействия разноуровневых дискурсивных структур с другими компонентами интеракционных и концептуальных фреймов [22; с. 104].

Исследование жанров в когнитивной парадигме имеет продолжение в работах по грамматике конструкций [19; 20]. Это лингвокогнитивное направление рассматривает язык как явление, состоящее из языковых конструкций фонологической, синтаксической, семантической и прагматической информации. С использованием достижений грамматики конструкций исследователи дискурсов смогли построить формализованное описание текстовых типов, жанров и дискурсов. Так, например, Я.-О. Остман предложил понятие «дискурсивная конструкция» или «дискурсивная модель», которое объединяет формальные, семантические и функциональные характеристики текста или дискурса в одну конструкцию [21; с. 235]. Таким образом, исследователь сделал еще одну попытку описать формальные характеристики текстов / дискурсов, опираясь на когнитологический, а именно, фреймовый подход.

Все приведенные выше методики и подходы анализа жанров вообще и конкретных типов дискурса являются воплощением принципов господствующей на современном этапе в филологических исследованиях когнитивно-дискурсивной парадигмы, одной из задач которой является категоризация, выделение прототипов, стереотипов и конструкций продукта мыслительно-речевой деятельности. При этом значительное количество лингвистических работ по когнитологии содержит разделы или рекомендации лингводидактического характера, целью которых является выделение модели, нормативного образца, схематической структуры, что положено в основу выработки текстов. Очевидным является и тот факт, что эти работы

формализованным, институциональным является тот или иной дискурс, тем прозрачнее является лингвокогнитивная модель, которая лежит в его основе. Значимость выделения такой модели трудно переоценить именно с практической, дидактической точки зрения, если признать аксиоматические положения о том, что когнитивные процессы создания продуктов мыслительно-речевой деятельности являются аналогичными процессам, применяемым при ее декодировании реципиентом. Тогда предоставление слушателям университетского курса «Английский для ученых» информации о нормативных, схематических моделях, по которым построена, например, научная статья или аннотация значительно упрощает и сокращает процесс не только анализа определенного вида текстов научного дискурса, но и самостоятельное продуцирование научных текстов на английском языке, что является конечной и первоочередной методической целью курса. Отметим также, что попытки опираться на ту или иную когнитивную модель построения текстов определенного дискурса не должны носить абсолютный характер: несмотря на наличие определенной прототипной модели как носителя концептуальных текстовых признаков, позволяющих идентифицировать принадлежность текста к конкретному их классу, каждая научная статья или аннотация будет существенно отличаться от других научных статей или аннотаций. Мы полностью согласны с Т. В. Яхонтовой, которая рассматривает жанры как определенные коммуникативные нормы и считает, что «жанровая компетенция позволяет адекватно идентифицировать жанры во время коммуникации и прогнозировать дальнейшие вербальные и физические действия как жанровых продуцентов, так и жанровых реципиентов» [14, с. 85]. Исследовательница также делает важный вывод: жанры являются одновременно прескриптивной и вариативной категорией, их можно метафорически рассматривать как матрицы, сложные ментальные образования, часть которых заполнена определенными жанровыми признаками, а часть остается незаполненной. Научные жанры имеют высокую степень формализованности, схематизированности и конвенциональности, что делает их особенно интересными как с точки зрения определения типизированной когнитивной модели, так и с методической точки зрения в рамках нашего лингводидактического исследования. Курс «Английский для ученых» имеет целью эффективное обучение научному письму на английском языке и является адресованным определенной аудитории, а именно аспирантам и соискателям. Эта категория слушателей имеет склонность к аналитическому мышлению и обладает достаточными когнитивными навыками научного поиска. Предоставляя ученым, изучающим английский язык, типизированную когнитивную модель конкретного типа текста научного дискурса (статьи, аннотации, доклада и т.д.), преподаватель стимулирует умственные функции поиска, категоризации, сопоставления и т.д., что, в свою очередь, повышает текстоаналитическую деятельность слушателей курса и их креативные способности как продуцентов аналогичных текстов.

Литература

1. Гвишиани Н. Т. Язык научного общения (вопросы методологии): [монография] / Н. Т. Гвишиани. – М.: Высш. шк., 1986. – 280 с.
2. Глушко М. М. Синтактика, семантика и прагматика научного текста / М. М. Глушко. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. – 208 с.
3. Долинин К. А. О функциях речевых жанров / К. А. Долинин // Материалы XXVII межвузовской научно-методической конференции преподавателей и аспирантов / [Ред. В. Б. Карсевич]. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1998. – С. 24-27.
4. Кожина М. Н. К основаниям функциональной стилистики / М. Н. Кожина. – Пермь: Пермский гос. ун-т, 1968. – 251 с.
5. Кожина М. Н. О речевой системности научного стиля сравнительно с некоторыми другими / М. Н. Кожина. – Пермь: Пермский гос. ун-т, 1972. – 395 с.
6. Минский М. Фреймы для представления знаний / М. Минский. – М.: Энергия, 1979. – 152 с.
7. Никитина С. Е. Семантический анализ языка науки: на материале лингвистики / С. Е. Никитина; [АН СССР. Ин-т языкознания; Отв. ред. Н. А. Слюсарева]. – М.: Наука, 1987. – 143 с.
8. Разинкина Н. М. Стилистика английской научной речи (элементы эмоционально-субъективной оценки) / Н. М. Разинкина. – М.: Наука, 1972. – 167 с.
9. Разинкина Н. М. О понятии стереотипа в языке научной литературы (к постановке вопроса) / Н. М. Разинкина // Научная литература: язык, стиль, жанры. – М., 1985. – С. 29-34.
10. Свойкин К. Б. Диалогика научного текста: курс лекций / К. Б. Свойкин. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2006. – 148 с.
11. Славгородская Л. В. Взаимодействие устной и письменной речи в сфере научного знания (исторический очерк) / Л. В. Славгородская // Научная литература: язык, стиль, жанры. – М., 1985. – С. 16-33.
12. Славгородская Л. В. Научный диалог (лингвистические

проблемы) / Л. В. Славгородская. – Ленинград : Наука, 1986. – 168 с. 13. Текстология английской научной речи / [под ред. Глушко М. М.]. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1978. – 195 с. 14. Яхонтова Т. В. Лінгвістична генологія наукової комунікації : [монографія] / Т. В. Яхонтова. – Львів : ВЦ ЛНУ імені Івана Франка, 2009. – 420 с. 15. Abelson R. P. Psychological status of the script concept / R. P. Abelson // *American Psychologist*. – Washington, DC, 1981. – V. 36, № 7. – P. 715-729. 16. Crystal D. English as a Global Language / D. Crystal. – Cambridge : CUP, 1997. – 150 p. 17. Dijk T. A. van. Macrostructures: An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition / T. A. van Dijk. – Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum, 1980. – 317 p. 18. Fillmore Ch. Frame semantics and the nature of language / Charles Fillmore // *Annals of the new York Academy of Sciences*. – New York, 1976. – Vol. 280. – P. 20-32. 19. Kay P. Construction grammar / P. Kay // *Handbook of Pragmatics: Manual* ; [Ed. by J. Verschueren, J.-O. Ostman, J. Blommaert]. – Amsterdam : Benjamins, 1995. – P. 171-177. 20. Kay P. Grammatical constructions and linguistic generalizations: the what's X doing Y? / P. Kay, C. J. Fillmore // *Language*. – Washington, DC, 1999. – Vol. 75. – № 1. – P. 1-33. 21. Ostman J.-O. Construction discourse? / J.-O. Ostman // *Abstracts of the 6th International Cognitive Linguistics Conference, 10-16 July 1999, Stockholm*. – Stockholm : ICLA, 1999. – P. 16-17. 22. Paltridge B. Thesis and dissertation writing: Preparing ESL students for research / B. Paltridge // *English for Specific Purposes*, 1997. – № 16 (1). – P. 61-70. 23. Paris S. G. Becoming a Strategic Reader / Paris S. G., Lipson M. Y., Wixson K. K. // *Contemporary Educational Psychology*. – 1983. – № 8(3). – P. 293-316. 24. Schank R. C. Goal-based scenarios / R. C. Schank // *Beliefs, reasoning and decision making*. – Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum, 1994. – P. 1-32. 25. Swales J. M. Genre analysis: English in academic and research settings / J. M. Swales. – Cambridge, UK : CUP, 1990. – 178 p.

РАЗДЕЛ 4. ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Метапредметный подход в обучении русскому языку как иностранному студентов-иностранцев в условиях иноязычной социокультурной среды

Озёрская С. Н.

Процессы интеграции, ведущие к глобальным изменениям в политике, культуре, образовании и экономике, сопровождающиеся сближением культур, привели к необходимости подготовки молодых специалистов, умеющих преодолевать негативные явления, связанные с межкультурными конфликтами, строить позитивные отношения, реализовывать свой потенциал и обеспечивать успешное взаимодействие с представителями других этнокультур в будущей профессиональной деятельности.

С каждым годом в России увеличивается количество студентов-иностранцев, желающих повысить свой уровень владения теоретическими и практическими знаниями и умениями в области русского языка. В этой связи возникает необходимость теоретического переосмысления сложившегося состояния обучения иностранных студентов, т.е. пересмотра целей, задач, содержания обучения в соответствии с последними достижениями в области лингвистики, теории и методики преподавания русского языка как иностранного (Т.М. Балыхина, И.Б. Игнатова, Р.В. Кулешова, В.А. Федосов и др.).

Однако достижение желаемого результата невозможно без изменения модели образования и обучения.

Для повышения эффективности иноязычной коммуникативной подготовки студентов-иностранцев в условиях иносоциокультурной среды необходима разработка модели процесса формирования, развития и совершенствования иноязычной коммуникативной компетентности. Использование метода моделирования позволяет выделить в системе обучения РКИ наиболее существенные связи и отношения, а также условия, оказывающие влияние на оптимизацию процесса формирования, развития и совершенствования иноязычной коммуникативной компетентности, абстрагироваться от всего несущественного.

«Модель» в переводе с французского *modele* и латинского *modulus* означает – мера, образец, норма. В научной литературе педагоги-исследователи под «моделью» понимают:

- любой образ какого-либо объекта, процесса или явления;
- систему объектов и знаков, воспроизводящую некоторые существенные свойства системы-оригинала;