

**А.В. Цепилова<sup>1, 2</sup>, М.М. Бажутина<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Национальный исследовательский  
Томский политехнический университет

<sup>2</sup>Национальный исследовательский  
Томский государственный университет

<sup>3</sup>Тольяттинский государственный университет

## **Некоторые актуальные проблемы интегративного обучения иностранному языку на 1–2 курсах инженерных специальностей и направлений подготовки**

Обозначены проблемы реализации интегративного обучения иностранным языкам в инженерном вузе с точки зрения современных реалий российского высшего образования: готовность преподавателя и студентов, отсутствие перечня целевых умений. В качестве одного из эффективных путей решения предлагается создание адресной шкалы целей и планируемых результатов обучения.

Ключевые слова: инженерный вуз; интеграция; профессионально-коммуникативные потребности; ФГОС-ВО; общеевропейская шкала уровней владения иностранным языком (*CEFR*).

Формулировка УК-4 во ФГОС ВО третьего поколения не оставляет сомнений, что одной из основных задач преподавания иностранного языка в высшей школе является развитие профессионально-коммуникативных умений обучаемых. Перспективным путём её решения в инженерном вузе представляется интеграция языковой и профессиональной составляющих образования.

Сама по себе идея, разумеется, не является новой для мировой педагогической науки. Так на разных этапах развития методики преподавания иностранного языка для специальных целей (*ESP*) предлагалось осуществлять такую интеграцию через личностно ориентированный подход, дискурсивную и корпусную лингвистику [5], обучение профессиональной лексике [6].

Несомненны и достижения предметно-языкового интегрированного подхода (*CLIL*), однако возможность его эффективного использования в условиях российского образования [2], тем более, в рамках дисциплин, реализуемых преподавателями-лингвистами [7], может выступать предметом для отдельной дискуссии.

В отечественной педагогической науке также активно ведутся теоретические и прикладные исследования, посвящённые интеграции. В работе А. В. Цепиловой и М. М. Бажутиной данное направление названо интегративным обучением. Выделяются три основные модели, две из которых, согласно общепринятой классификации, можно отнести скорее к

*CLIL*, а третья, где интеграция осуществляется в основном в рамках дисциплины «Иностранный язык» и усилиями её преподавателя, находится в русле *ESP* [4]. В условиях российского образования представляется оптимальным использовать последнюю модель в качестве основной и комбинировать с двумя другими при наличии соответствующих условий.

Однако в свете постоянного сокращения часов на языковую подготовку в технических вузах и исключения дисциплины «Профессиональный иностранный язык» из учебных планов на старших курсах использование модели в образовательном процессе также сопряжено с рядом проблем и трудностей.

Во-первых, это вопрос готовности преподавателя к осуществлению интеграции иноязычной, общеинженерной и профильной подготовки, так как модель предполагает наличие у лингвиста определённого минимума знаний по специальности, с которой он работает, и представлений о сферах их применения. Вопрос о том, какой объём является необходимым и достаточным, на данный момент освещён очень поверхностно и является предметом для дискуссии. Кроме того, эмпирически полученные данные: результаты опросов и свободных дискуссий на конференциях и круглых столах, – показывают, что ряд педагогов воспринимает идею ознакомления с основами специальности если не негативно, то явно скептически. Ещё одним немаловажным фактором является постоянная ротация учебной нагрузки, следствием которой является то, что даже при наличии готовности вникать в предметное содержание общепрофессиональных и профильных дисциплин, преподаватель иностранного языка может элементарно не иметь на это времени.

Во-вторых, это вопрос готовности самих студентов. В настоящее время иноязычная подготовка в большинстве вузов осуществляется на 1–2 курсах, когда студенты имеют весьма смутные представления о будущей профессиональной деятельности в целом и ситуациях иноязычной коммуникации в частности. Поэтому преподаватель не может руководствоваться пожеланиями студентов при отборе содержания обучения, а при разработке заданий должен учитывать, что их выполнению может помешать недостаток или полное отсутствие профессиональных знаний.

Всё вышеперечисленное неизбежно влечёт за собой ещё один проблемный вопрос: какие именно профессионально-коммуникативные умения можно и нужно развивать у студентов 1–2 курсов в сложившихся условиях? Опытно-экспериментальная работа, проведённая А. В. Цепиловой [3], наглядно показывает, что в случае обучения общению в профессиональной сфере общий уровень владения языком не является показателем достижения целей обучения: даже когда он достаточно высок, студенты, а в дальнейшем выпускники могут испытывать определённые

затруднения. Напротив, как показало опытно-экспериментальное исследование Е. В. Думиной, обучение профессионально ориентированному иностранному языку «с нуля» формирует у студентов 1–2 курсов не только искомую компетенцию, но и готовность к последующему овладению профессиональными знаниями и умениями на родном языке [1].

Одним из способов решения обозначенных проблем представляется создание адресной шкалы целей и планируемых результатов обучения. С учётом основных идей интегративного обучения такие шкалы должны создаваться отдельно как минимум для укрупнённых групп специальностей и направлений подготовки (УГСН) с опорой на существующие нормативные документы: требования к уровню иноязычной коммуникативной компетенции, ФГОС ВО, учебные планы, но по универсальной технологии. Авторами статьи ведётся исследование по разработке такой технологии. Для оценивания иноязычной составляющей предлагается ориентироваться на дескрипторы *CEFR*, которые модифицируются в соответствии с содержанием соответствующих нормативных документов для конкретной специальности или направления подготовки.

### Литература

1. Думина, Е. В. Формирование умений межкультурной письменной коммуникации юриста в условиях ранней профессионализации (немецкий язык, бакалавриат): дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2021. – 258 с.
2. Сысоев, П. В. Подготовка педагогических кадров к реализации предметно-языкового интегрированного обучения в вузе / П. В. Сысоев // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30. – № 5. – С. 21–31.
3. Цепилова, А. В. Интеграция профессиональной и иноязычной коммуникативной компетенций будущих инженеров в вузе: дис. ... канд. пед. наук. – Томск, 2020. – 161 с.
4. Цепилова, А. В. Понятие и модели интегративного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе / А. В. Цепилова, М. М. Бажутина // Язык. Общество. Образование : сборник научных трудов II Международной научно-практической конференции «Лингвистические и культурологические аспекты современного инженерного образования», Томск, 10–12 ноября 2021 г. – Томск : Изд-во ТПУ, 2021. – С. 309–313.
5. Belcher, D. D. English for Specific Purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life / D. D. Belcher // TESOL Quarterly. – 2006. – № 40 (1). – P. 133–156.
6. Nekrasova-Beker, T. Identifying and teaching target vocabulary in an ESP course / T. Nekrasova-Beker, A. Becker, A. Sharpe. // TESOL Journal. – 2019. – № 10:e00365. – P. 1–27.

7. Yang, W. ESP vs. CLIL: A coin of two sides or a continuum of two extremes? / W. Yang // ESP Today. – 2016. – № 4 (1). – P. 43–68.

*А.В. Цепилова<sup>1, 2</sup>, М.М. Бажутина<sup>3</sup>, Е.Д. Чижаткина<sup>3</sup>*

*<sup>1</sup>Национальный исследовательский  
Томский политехнический университет*

*<sup>2</sup>Национальный исследовательский  
Томский государственный университет*

*<sup>3</sup>Тольяттинский государственный университет*

### **К вопросу о разработке технологии создания системы адресных планируемых результатов обучения иностранному языку в инженерном вузе**

Обосновывается необходимость разработки системы планируемых результатов обучения иностранному языку в инженерном вузе. Выдвигается идея создания шкалы на основе дескрипторов CEFR с учётом интеграции иноязычной, общеинженерной и профильной подготовки и её адаптация к условиям российского образования; указываются ключевые факторы, лежащие в основе разрабатываемой технологии.

Ключевые слова: инженерный вуз; интеграция; иноязычная компетентность; зоны предметно-компетентностной интеграции; уровневые шкалы; the Common European Framework of Reference (CEFR).

Несмотря на то, что отечественное высшее образование перешло на третье поколение ФГОС ВО уже в очередной редакции, до сих пор отсутствуют государственные нормативные документы с понятной и прозрачной системой планируемых результатов для каждого этапа иноязычного образования в вузе, выстроенных по принципу преемственности. В то же время, во ФГОС для общеобразовательной школы такая система прописана подробно и чётко. Выдающийся педагог-учёный Е. Н. Соловова в своих докладах на конференциях и статьях неоднократно призывала «создавать отдельные примерные программы для вузов различной профессиональной направленности – гуманитарных, технических, естественно-научных», поскольку одна примерная программа для всех неязыковых направлений и специальностей явно не может быть достаточной. При этом разработка системы планируемых результатов видится основным стимулом иноязычного образования в современном вузе [5].

Прекращение сотрудничества с ведущими британскими издательствами и центрами изучения английского языка, являющимися флагма-