

УДК: 339.138

DOI: 10.25629/НС.2023.10.06

СПЕЦИФИКА ОБЪЯСНЯЮЩЕЙ СТРАТЕГИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ЯЗЫКА ПРОФЕССИИ В ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ ЭКОНОМИСТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ). ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ АСПЕКТ

Гринева М.В.

Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД РФ

АННОТАЦИЯ

В статье исследуется специфика объясняющей стратегии преподавателя языка профессии в вузе на примере преподавания английского языка для профессиональных целей будущим экономистам-международникам в МГИМО МИД России. Анализируются практические аспекты данной стратегии как комплекса педагогических действий по передаче знаний, направленных на сближение учебного профессионального иноязычного дискурса с реальной профессиональной коммуникацией на иностранном языке. На основе педагогического наблюдения делается вывод о том, что объясняющая стратегия преподавателя языка специальности носит междисциплинарный характер и включает в себя элементы других педагогических стратегий. При этом преподаватель отчасти делегирует свою объясняющую функцию самим студентам как носителям экономических знаний. Заключается, что трансформация объясняющей стратегии преподавателя языка профессии снижает статусность учебного дискурса, ориентирует его на интересы и потребности студентов, создавая таким образом благоприятные условия для формирования и совершенствования профессионально релевантных языковых и предметных компетенций будущих экономистов-международников. Предлагается адаптировать сделанные выводы к преподаванию иностранного языка специальности в вузе по другим направлениям подготовки.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

учебный профессиональный иноязычный дискурс в вузе, объясняющая педагогическая стратегия, время говорения преподавателя/студента, язык профессии, профессиональная языковая подготовка будущих экономистов-международников, профессионально значимые компетенции, курс экономического перевода, приемы перевода.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ. ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

Реализация установки на усиление профессионализации языковой подготовки в нелингвистическом вузе в качестве ответа на расширения набора и усложнение характера задач, стоящих перед будущими специалистами, предполагает новое качество такой подготовки, а именно, формирование в ее рамках учебного профессионального иноязычного дискурса. Речь идет о создании имитирующей реальную коммуникацию профессионально-языковой среды, где взаимодействие между коммуникантами (преподавателем и студентами) осуществляется «с учетом профессиональных интенций на базе специально отобранных ситуаций речевого общения, принимая во внимание экстралингвистические факторы» [3, С. 9]. При этом содержательно такая интеракция представляет собой учебную работу по декодированию исходных и продуцированию вторичных устных и письменных иноязычных текстов профессиональной направленности, являясь одновременно «инструментом для решения образовательных, воспитательных, развивающих и организационных задач» в рамках дисциплины «Иностранный язык» [5, С. 337].

Участие в такого рода иноязычной учебной коммуникации «позволяет студентам применить сформированные навыки и найти решение той или иной проблемы» [4, С. 205] профессионально релевантного характера, что сокращает период их адаптации к реальным ситуациям профессионального общения на иностранном языке. Другими словами, речь идет о формировании у будущих специалистов набора профессионально значимых компетенций в соответствии с требованиями образовательного стандарта уже в процессе их обучения в вузе.

Усиление профессиональной составляющей языковой подготовки в вузе осуществляется посредством разработки и реализации курса языка профессии, или специальности (например, *ESP – English for Specific Purposes*). Развернутая и при этом расширительная дефиниция курса *ESP*, сформулированная Т. Дадли-Эвансом и М.Дж. Сейнт-Джон, в части абсолютных характеристик такого курса предполагает:

- ориентацию на специфические потребности и установки учащихся;
- использование методологической базы и педагогического инструментария специальной дисциплины;
- фокус на иностранном языке во всей совокупности его специфических средств (грамматический строй, тезаурус, стилистические регистры), а также навыках, дискурсе и жанрах, присущих конкретной сфере профессиональной деятельности [18, С. 4].

К переменным характеристикам курса *ESP* относятся:

- возможность его корреляции или адаптации к курсу профильной дисциплины;
- допущение различий в методиках преподавания английского языка для специальных целей и английского языка для общих целей (*General English*);
- целевая аудитория курса – студенты высших учебных заведений или специалисты, повышающие квалификацию в рамках корпоративного обучения, однако его преподавание в средней школе не исключается;
- наличие у учащихся языковых знаний на уровне *Intermediate-Advanced*, при этом начальный уровень владения английским языком (*Beginners*) считается допустимым [18, С. 5].

Для целей данной работы в качестве рабочего определения курса языка профессии нами используется предложенная Е.Н. Солововой трактовка такого курса как сфокусированного на «изучении языковой специфики в узконаправленной области, как правило, связанной с профессиональной деятельностью студента (настоящей или будущей)» [16, С. 145]. Языковая специфика при этом охватывает весь спектр средств языка и определяется типовыми для данной сферы профессиональной деятельности ситуациями общения.

На практике эффективность вузовской языковой подготовки в ее профессиональном варианте, замеряемая на основе оценки на выходе степени сформированности профессионально релевантных компетенций, во многом зависит от действий преподавателя по моделированию «симулятивной» профессионально значимой иноязычной коммуникации, то есть практикуемых им дискурсивных, или коммуникативных педагогических стратегий. Вслед за Ю.Ю. Поспеловой и Т.В. Ежовой мы полагаем, что через педагогическую стратегию преподавателя (в том числе, преподавателя языка профессии) реализуется план его речевого поведения для достижения триединой цели учебной интеракции: приращению знаний, социализации и формированию самооценной личности студента [15, С. 308, 6, С. 54]. (Оговоримся, что в данной работе в фокусе нашего внимания находится именно обучающий компонент целеполагания учебного дискурса.) Такая трактовка педагогической стратегии как совокупности речевых действий, отражающих коммуникативные интенции преподавателя, разделяется и другими исследователями учебного дискурса, такими как Н.А. Антонова, В.И. Карасик, М.Ю. Олешков, М.Н. Тленкопачева и др. [1, 8, 11, 17].

Зарубежные исследователи также вычленяют речь преподавателя (*teacher talk*) в качестве ключевого элемента коммуникации по линии преподаватель-студент(ы) при обучении английскому языку как иностранному. По некоторым оценкам, речь преподавателя занимает 61-90 % всего аудиторного времени [27] в зависимости от уровня языковых знаний учащихся и целей

обучения. Дефиниции этого термина варьируют от «языка аудиторного дискурса, используемого преподавателем для объяснения материала и организации действий учащихся» [26] до «упрощенной или адаптированной (с точки зрения контента, лексики, грамматических структур, темпа речи и т.п.) версии языка аудиторного общения» [20].

При всех различиях в типологии педагогических стратегий большинство исследователей выделяют стратегию по трансляции нового знания и закреплению пройденного материала в качестве самостоятельной: «объясняющая стратегия» [8], «информативная стратегия» [1], «информационно-аргументирующая стратегия» [11] и т.п. Аналогично, в зарубежной педагогической литературе в рамках речевого поведения преподавателя отдельно описывается функция передачи и комментирования (*teaching* или *explaining*) металингвистической информации касательно фонетики, грамматики, семантики, функционального употребления и культурологических особенностей изучаемого иностранного языка [21].

Действительно, в структуре педагогических стратегий именно объясняющая стратегия играет ключевую роль в реализации обучающих целей. В конечном счете, от того, насколько преподаватель эффективен как коммуникатор информации (общего и профессионального характера), в значительной степени зависит качество языковой подготовки будущих специалистов. Таким образом, успешность освоения студентами материала учебного курса, являющаяся индикатором степени сформированности профессионально значимых компетенций, может служить (хотя и с определенными допущениями) и показателем эффективности объясняющей стратегии преподавателя.

ПРЕДМЕТ, ЦЕЛЬ, АКТУАЛЬНОСТЬ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Теоретические и практические аспекты организации учебного иноязычного дискурса находятся в фокусе интересов специалистов различных областей, анализирующих его как с позиций отдельных научных дисциплин (лингвистики, психологии, социологии, антропологии, педагогики и др.), так и в рамках междисциплинарных исследований (например, лингводидактики, социолингвистики, лингвопрагматики и др.). При этом отдельные компоненты учебного профессионального иноязычного дискурса, включая речевое поведение преподавателя, рассматриваемое с учетом специфики изучаемой студентами профильной дисциплины именно с практико-ориентированных позиций – то есть как совокупность действий, направленных на установление «мостика» к реальной профессиональной коммуникации – требуют уточнения в ходе специального углубленного исследования. Это крайне важно, так как его результаты могут быть напрямую использованы для достижения «педагогико-риторического идеала, а именно гармонизирующего педагогического диалога» [10, С. 388] как средства максимизации соответствия качества языковой подготовки в вузе требованиям социального заказа и запросам работодателей.

Усилия преподавателя по передаче профессионально релевантных знаний обеспечивают подготовку студентов к реальному профессиональному дискурсу, базирующемуся на компетентности его участников и тематическом ограничении общения рамками соответствующей сферы профессиональной деятельности, как теоретической, так и практической [2, С. 146]. Как следствие, расшифровки требуют и компетенции самого преподавателя языка профессии. Данное обстоятельство актуализирует значимость анализа практических аспектов объясняющей стратегии преподавателя иностранного языка в рамках учебного иноязычного дискурса профессиональной направленности как предмета данного исследования. Заметим, что невербальные способы оформления речевого поведения преподавателя языка специальности (мимика, жесты и т.п.), а также фонетические средства его оформления (интонация, темп речи и т.п.) находятся вне фокуса нашего внимания.

ЦЕЛЬ данного исследования, таким образом, – это выявление отличительных особенностей объясняющей стратегии преподавателя языка профессии на примере преподавания английского языка для специальных целей будущим экономистам-международникам в условиях образовательной среды МГИМО МИД России с выходом на практические рекомендации по

построению и реализации такой стратегии при одновременном определении ее вклада в интегрированное формирование профессионально значимых лингвистических и нелингвистических компетенций студентов-экономистов как неперемного условия их успешной профессиональной реализации.

МЕТОДЫ исследования включают критический анализ отечественной и зарубежной специальной литературы, педагогическое наблюдение и обобщение его результатов, а также количественную оценку результатов академической успеваемости студентов.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ОБСУЖДЕНИЕ

Аудиторный дискурс в рамках языковой подготовки будущих экономистов-международников – это частный случай учебного профессионально ориентированного иноязычного дискурса. В наиболее генерализированном виде это институциональная учебно-научная коммуникация с элементами ее статусного и личностного вариантов. Действительно, преподавание иностранного языка будущим специалистам в области международных экономических отношений локализуется в образовательной среде вуза, в пределах отведенного учебным планом времени с использованием таких жанров как, например, семинар, лекция, зачет, экзамен и таких фреймов как объяснение, опрос, дискуссия, сообщение, кейс-анализ и др.

Важно, что различия в статусе ключевых участников данной разновидности дискурса – преподавателя языка профессии и студентов-экономистов – отчасти нивелируются по мере того, как студенты, в процессе освоения профильной дисциплины, становятся полноправными участниками и со-инициаторами учебной коммуникации. Речь идет не о равно-статусной коммуникации, так как за преподавателем остаются (хотя и в неполном, по сравнению с курсом иностранного языка для общих целей, объеме) функции организации, объяснения, содействия, координации и оценивания, а о снижении степени ее статусности, когда данные функции (прежде всего, объясняющая) могут быть отчасти делегированы студентам как носителям знаний в области экономики. Данное обстоятельство позволяет говорить об учебно-научном характере коммуникации на занятиях языком профессии.

Такое «сглаживание» иерархии между преподавателем и студентами на занятиях языком специальности обусловлено тематической определенностью данного вида учебной коммуникации. Дискурс на этих занятиях носит междисциплинарный характер: это учебная работа по интегрированному изучению иностранного языка и профильной дисциплины – экономики. При этом иностранный язык во всем многообразии его лексико-грамматических, стилистических и фонетических средств выступает и как объект изучения, и как инструмент постижения экономических знаний. Как следствие, преподаватель языка профессии, реализующий весь спектр своих функций, в том числе объясняющую, – это и преподаватель иностранного языка, и преподаватель профильной неязыковой дисциплины.

Проанализируем отличительные особенности объясняющей стратегии преподавателя языка профессии в том виде, в котором она реализуется в рамках типового аудиторного занятия по курсу экономического перевода на факультете МЭО МГИМО. Его преподавание начинается на третьем курсе бакалавриата в рамках основного этапа языковой профессионализации. Данный этап предполагает смещение акцента с общезыковых аспектов (поддисциплин) на преподавание языка профессии, когда дискурсивная учебная работа по дисциплине «Английский язык» приобретает профессионально релевантный характер. Такая трансформация учебного дискурса становится возможной благодаря фоновым экономическим и общезыковым знаниям, накопленным студентами к третьему курсу. Положения данного исследования основаны на результатах посещения в первом семестре 2022-2023 учебного года занятий преподавателей курса экономического перевода (14 преподавателей) на третьем курсе бакалавриата (191 студент) и обобщают практикуемые ими педагогические приемы.

Содержательное наполнение аудиторного дискурса на занятиях экономическим переводом, равно как и специфика объясняющей стратегии преподавателя данного языкового аспекта, определяются установкой на формирование комплекса профессионально значимых компетен-

ций. Планируемые результаты освоения курса «Экономический перевод» в терминах компетенций (УК – универсальная компетенция, ДОПК – дополнительная общепрофессиональная компетенция), согласно ОС ВО МГИМО, выглядят следующим образом:

- 1) способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном (-ых) языке (-ах) (УК-4);
- 2) способен работать в мультикультурной среде и в международной команде (ДОПК-11);
- 3) способен владеть иностранным (-ыми) языком (-ами) на уровне, обеспечивающем свободное общение, как в общекультурной сфере, так и в профессиональной деятельности (ДОПК-12);
- 4) способен вести диалог, переписку, переговоры на иностранном (-ых) языке (-ах) в рамках уровня поставленных задач (ДОПК-13);
- 5) способен использовать технику ведения переговоров, установления профессиональных контактов и развития профессионального общения, в том числе, на иностранном (-ых) языке (-ах) (ДОПК-15) [13].

Фактически, учебная работа по данному курсу подчинена задаче подготовки студентов к реальному экономическому дискурсу с применением иностранного языка, когда коммуникация строится на базе корпуса устных и письменных текстов об экономических явлениях и процессах, а ее продуктом является вторичный профессионально маркированный текст.

Работе по формированию компетенций в конечном счете подчинены все этапы аудиторного занятия по курсу экономического перевода. Собственно, практике в переводе англоязычных текстов экономической тематики предшествует проверка усвоения студентами ключевых англоязычных экономических терминов, сгруппированных по тематическому признаку и разъясняемых в вводной части (*Lead-in*) к разделу (*Section*) урока (*Unit*) базового учебника по данному курсу [14]. Заметим, что знакомство студентов с экономической лексикой выносится за рамки аудиторного занятия и предвывает ее комментирование преподавателем. Так, работа над разделом *Mergers and Acquisitions* урока *What is Business?* предполагает изучение студентами следующих понятий: *merger, acquisition, hostile takeover, tender offer, to launch a bid, target company, corporate raider, black/white knight, poison pill, shark repellent, stock watering* и др.

Для проверки глубины понимания студентами экономической сущности терминов по теме раздела преподаватель задает следующие вопросы открытого типа:

- *What is the difference between a merger and an acquisition, if any?*
- *What deal is referred to as a merger of equals?*
- *What is a hostile takeover?*
- *How can a target company ward off a corporate raider?*
- *When do companies resort to stock dilution?* и др.

Выбор в пользу открытых вопросов продиктован тем, что они предполагают развернутый ответ и, как следствие, требуют от студентов мобилизации языковых и предметных знаний. Данные вопросы адресуются как конкретным студентам, так и группе в целом, что в большей степени импонирует студентам как более приближенный к естественному живому общению специалистов формат коммуникации.

Реакция преподавателя на ответы студентов варьирует от:

- *True. / Absolutely. / That's right. / Well-done.* и др.

до

- *There's a lot of truth in what you have said, but... / You're right to an extent. / I'm afraid what you have said needs correcting/clarifying.* и др.

В любом случае, комментируя ответы студентов, преподаватель остается в рамках «положительной модели речевого поведения», подразумевающей, в частности, сниженную императивность и категоричность оценочных высказываний [12], что продиктовано отношением к

студентам как партнерам по учебной работе. Важно, что атмосфера сотрудничества на занятии раскрепощает студентов, придавая аудиторному дискурсу естественность и динамизм.

В том случае, когда вопросы адресуются отдельным студентам, преподаватель затем задает их другим членам группы, напрямую побуждая их к дополнению и/или комментированию уже прозвучавших ответов:

- *Can we have your input on..., please?*

- *What is your take on...?*

- *Are you with your colleagues on...?* и др.

Альтернативные – косвенные – реплики-побуждения, адресованные группе в целом и «смягчающие» иерархию по линии «преподаватель-студент», могут быть сформулированы следующим образом:

- *Anything to add to what has been said?*

- *Are you happy with the answer/piece of commentary?* и др.

Только после того, как по итогам коллективной работы студенты в формате ответов на вопросы разъяснили сущность экономических терминов, преподаватель берет эту функцию на себя. Его комментарий расставляет акценты, дополняет ответы студентов или корректирует их, если студентами были допущены смысловые ошибки. При этом объясняющая функция преподавателя не ограничивается лишь комментированием профессионального контента высказываний студентов (в терминологии Р. Формана, коммуникация с ориентацией на смыслы – *message/meaning-oriented interaction*): он также отслеживает их лексико-грамматическую и стилистическую корректность с точки зрения норм английского языка (коммуникация с ориентацией на иностранный язык как средство интеракции – *medium-oriented interaction*) [21]. Другими словами, информация, транслируемая преподавателем экономического перевода в рамках своей объясняющей функции, находится на стыке общеязыковых аспектов, экономического английского и собственно экономической теории.

Заметим, что объясняющая стратегия не реализуется преподавателем изолированно от других педагогических стратегий, так как не существует фиксированной последовательности их реализации [9]. На практике есть череда коммуникативных актов, отражающих интенции участников коммуникации и перетекающих один в другой в ходе их общения. Эти коммуникативные акты, задействующие весь арсенал вербальных и невербальных инструментов, или тактик, и реализуют ту или иную педагогическую стратегию. То есть, в процессе учебного дискурса происходит «взаимопроникновение» таких стратегий [1] через использование общих для них коммуникативных тактик.

Как видно, в нашем случае в рамках объяснения материала (хронологически еще до фазы разъяснения профессиональных терминов самим преподавателем) он использует тактики стимулирования участия студентов в аудиторном дискурсе, концентрации их внимания, усиления информативности и уточнения информации, стимулирования ментальной деятельности студентов, поддержания их побуждения (к высказываниям) и оценки их действий [1]. Таким образом происходит «встраивание» содействующего, организующего и оценивающего компонентов речевого поведения преподавателя в его работу по объяснению учебного материала через соответствующие коммуникативные тактики. (При этом взаимосвязь между ними в данном случае выше, чем при изучении иностранного языка для общих целей: хотя преподаватель и выступает инициатором коммуникации, он затем моделирует аудиторный дискурс таким образом, чтобы студенты стали его активными участниками, отчасти берущими на себя объясняющую функцию.)

Такая линия речевого поведения преподавателя нацелена на вовлечение в учебную работу максимального числа студентов группы. Как следствие, каждый из них имеет возможность сформулировать свое понимание той или иной экономической категории, согласиться с ее трактовкой другими студентами или аргументированно настоять на своем варианте. Благодаря

действиям преподавателя по организации групповой работы уже на данном этапе учебная коммуникация сближается с реальной коммуникацией носителей экономических знаний как свободным, незарегулированным обменом информацией и мнениями.

Как показывает собственная практика преподавания курса экономического перевода, студенты традиционно сталкиваются с трудностями при формулировании различий между терминами *merger* и *acquisition/takeover*. Заслушав ответы студентов на вопросы о различии между ними, преподаватель оформляет свой комментарий следующим образом:

- Let me recap what you have said. / Let me just clarify...

Таким образом преподаватель дает положительную оценку ответам студентов, признает значимость их вклада в аудиторную дискуссию, что повышает их самооценку и уверенность в своих языковых и предметных знаниях. При этом преподаватель повторно акцентирует внимание студентов на ключевой информации, дополняет их ответы или исправляет допущенные ошибки.

В процессе объяснения различий между двумя понятиями преподавателю следует отобразить их в таблице и вынести ее на доску для создания визуальной опоры, облегчающей восприятие информации (таблица 1).

Таблица 1 – Merger vs. Acquisition/Takeover

Merger	Acquisition/Takeover
Takes place when two separate companies decide to form a new combined company to benefit from synergies and economy of scale	Occurs when one company buys another company in order to gain market share or access to new technologies or products
Is a friendly deal	Can be friendly or hostile
Shareholders of each company possess an equal stake in the joint company	Acquiring company assumes complete control of the target company
Is a stock swap (=exchange), when each company's shareholders receive shares in the joint company	Is a purchase of assets or equity, when the acquiring company pays stock or cash to the shareholders of the target company
The new company is managed by a combination of both boards	The board at the acquiring company usually remains the same after the deal
Usually requires approval from antitrust bodies and, thus, is more expensive and time-consuming	Does not require any regulatory approval, which makes it relatively cheap and fast

Преподаватель проясняет различия между понятиями на английском языке. Однако, если он фиксирует наличие у студентов трудностей в их понимании в силу недостаточности языковых или фоновых экономических знаний, он прибегает к ряду педагогических техник. Техника первого выбора – упрощение профессионального контента путем перехода на конкретные примеры из деловой и экономической жизни. В данном случае такого упрощения можно добиться, приведя пример реального слияния и поглощения компаний. Так как студенты третьего курса факультета МЭО МГИМО, как правило, владеют английским языком на уровне *Upper-Intermediate*, то упрощение речи преподавателя путем использования уже изученных лексики и грамматических конструкций в качестве доминирующей техники не представляется продуктивным. В любом случае опасаться «выхода» за уровень языковых и предметных компетенций студента не стоит, так как уже накопленные фоновые знания и языковая интуиция могут помочь им воспринять и осознать информацию, транслируемую преподавателем (*comprehensible input*) [24], [25]. Техника второго выбора – переход на родной для большинства студентов русский язык – используется в том случае, когда техника упрощения оказывается неэффективной. При этом объяснение на русском языке сопровождается дублированием сказанного преподавателем и на английском. Таким образом, в процессе объяснения от преподавателя требуется речевая мобильность, то есть способность оперативно адаптировать свое речевое поведение к конкретной ситуации учебного общения и потребностей данной группы студентов.

Заметим, что работа с профессиональной лексикой ведется на всех этапах аудиторного занятия по курсу экономического перевода, так как владение понятийным аппаратом и навык его корректного использования являются неотъемлемым компонентом иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, описываемой вышеуказанными целевыми УК и ДОПК. Кроме того, работа с англоязычной профессиональной лексикой позволяет прояснить суть экономических явлений и процессов вне их языковой привязки, то есть способствует формированию неязыковой предметной компетенции, также являющейся непререкаемым условием успешного выполнения будущими экономистами своих профессиональных функций: от аналитических и научно-исследовательским до организационно-управленческих, финансовых и расчетно-экономических [13].

В итоге, в рамках изучения языка профессии происходит не только частичная передача студентам объясняющей функции, но и смещение в их пользу очередности транслирования нового знания. Закономерным результатом становится сокращение времени говорения преподавателя (*TTT – Teacher Talking Time*) по сравнению с общеязыковыми аспектами, так как продолжительность речевых высказываний студентов (*STT – Student Talking Time*) увеличивается. Так, по некоторым данным, при обучении деловому английскому продолжительность говорения преподавателя в среднем составляет 64% [22], что соответствует нижней границе аналогичного показателя при обучении английскому языку для общих целей.

Следующий вид аудиторной работы – спонтанный (неподготовленный) устный перевод предложений с английского языка на русский без словаря (перевод «с листа») с использованием профессиональной лексики данного раздела. Пример: *“A White Knight” is a company that gallops in to make a friendly takeover offer to a target company that is facing a hostile takeover from another party (“a Black Knight”)* [14].

Специфика объясняющей функции преподавателя при работе над переводом «с листа» заключается в том, что в фокусе внимания находятся собственно приемы перевода экономического текста с английского языка на русский. Рабочим языком учебной коммуникации на данном этапе, поэтому, является преимущественно русский язык (за исключением аудиторных инструкций-клише).

Как и при обсуждении лексики раздела, преподаватель предоставляет возможность всем студентам озвучить свой вариант перевода. Итогом такой коллективной работы становится оптимальный, по мнению студентов, вариант. Только после этого преподаватель предлагает свой выверенный, зрелый и, в некоторых случаях, более корректный, с точки зрения экономического смысла, вариант. В данном случае предложение могло бы быть переведено следующим образом: *«Белый рыцарь» – это компания, которая подобно благородному рыцарю на белом коне, торопится прийти на помощь компании-объекту потенциального поглощения враждебным инвестором («Черным рыцарем»), предлагая ей дружественное поглощение.* Здесь, помимо рассмотренных ранее терминов, преподаватель обращает внимание студентов на употребление образной лексики как отличительную особенность англоязычного экономического дискурса вообще и экономических текстов, в частности. Данное обстоятельство может сначала «озадачить студентов экономических специальностей, привыкших к более конкретному выражению мысли, языку сухих цифр» [7]. «Снять» эти трудности должен преподаватель, объяснив студентам, что такого рода лексика может быть переведена с помощью калькирования или описательного перевода, что и демонстрирует предложенный нами вариант.

При объяснении материала в процессе перевода предложений «с листа» преподаватель применяет те же коммуникативные приемы, что и на предыдущем этапе работы с лексикой раздела. Отличие заключается в том, что, поскольку приемы перевода не изучались студентами ранее, преподаватель берет на себя функцию их объяснения и, как следствие, время его говорения увеличивается за счет сокращения вклада студентов. Учебная коммуникация на этом этапе, поэтому, носит более статусный характер, а практически «монопольным» носителем знания выступает преподаватель. Так, на примере данного предложения преподаватель демонстрирует студентам использование переводческого приема лексического добавления, к которому необходимо прибегнуть для стилистически корректного перевода на русский язык.

В целом, как при работе над устным переводом «с листа», так и при проверке письменного перевода, преподаватель концентрирует свою объясняющую функцию на донесении до студентов сути процесса перевода как воспроизведении оригинала средствами языка перевода при точном сохранении содержания и формы. Поэтому в процессе обсуждения предлагаемых студентами вариантов перевода преподаватель уделяет большое внимание различиям в грамматических структурах, лексическом аппарате и стилистических средствах двух языков.

Работа по освоению экономических терминов продолжается и на этом этапе, однако ее установка меняется: фокус внимания здесь не на их экономической сути, а на знании соответствия русскоязычных экономических терминов и их английских эквивалентов. Такая систематическая, или «сквозная», проработка экономической лексики способствует ее закреплению в памяти студентов. Вопросы преподавателя на этой стадии формулируются следующим образом:

- *Can you come up with the synonyms for “a target company”/ “a White Knight”/“a Black Knight”?*
- *Can you provide the antonyms for “a hostile takeover”?*

В рамках объясняющей функции преподаватель также демонстрирует употребление того или иного экономического термина в профессионально значимом контенте, предлагая фразы для устного перевода. При этом они содержат не только целевую лексику (например, *target company, to ward off, a hostile takeover*), но и уже изученные приемы переводы (например, таких грамматических конструкций, как сложное подлежащее – *the Complex Subject*), а также лексику, в строгом смысле не относящуюся к профессиональной, но являющуюся частотной в письменном экономическом дискурсе (например, глагол *to struggle*). Пример: *The target company seems to be struggling to ward off a looming hostile takeover.*

Предъявление преподавателем образцов контекстуального использования профессиональной лексики формально нельзя квалифицировать как объяснение, однако, по сути, этот прием «работает» на интегрированное освоение языка профессии студентов и углубление их предметных знаний, максимизируя таким образом объем понятий и усвоенной информации.

Проверка выполненного в качестве домашнего задания письменного перевода фрагмента аутентичной англоязычной статьи экономической тематики предполагает совместную работу студентов и преподавателя по отбору оптимального варианта перевода. Здесь преподаватель также выступает в двуедином качестве: как преподаватель английского языка и как преподаватель экономики. Объясняющая стратегия преподавателя в данном случае реализуется через прояснение экономической лексики и приемов перевода с опорой на указанные выше тактики и приемы. Отдельно остановимся на переводе заголовка статьи, предлагаемой студентам для письменного перевода в разделе *Mergers and Acquisitions*. Статья озаглавлена: *A Chinese Steel Merger. Welding Bells* и открывается фразой: *Few industries are in worse shape than China’s steel sector...* [14].

Преподаватель предваряет обсуждение вариантов перевода объяснением того факта, что заголовки англоязычных публицистических статей экономической тематики задействуют различные стилистические приемы: метафоры, метонимию, игру слов, иронию и т.д. В данном случае преподаватель поясняет, что автор статьи воспользовался приемом замены одной буквы в слове *wedding* (*свадьба*), получив слово *welding* (*сварка*). То есть, заголовок содержит аллюзию к колокольному звону, атрибуту процедуры венчания (*свадьба* – частотная метафора в англоязычном дискурсе на тему слияний и поглощений), в то же время указывая на сектор экономики, а именно, сталелитейную промышленность, о которой идет речь в статье. Данные стилистические приемы не могут быть автоматически перенесены на русскоязычный вариант, поэтому (и это преподаватель объясняет студентам) необходимо использовать образные средства, знакомые русскоязычному читателю. Так, преподаватель может предложить следующий вариант перевода заголовка: *Слияние сталелитейных компаний в Китае. Неравный брак*. Данный вариант, с одной стороны, отражает отраслевую специфику, а, с другой, фиксирует различия в финансовом положении двух компаний и, как следствие, неравные переговорные позиции при заключении сделки о слиянии. Так как перевод заголовков – это новый для студентов

вид учебной работы, требующий широкого кругозора и креативности, он должен сопровождаться развернутыми комментариями преподавателя, что усиливает статусность учебной коммуникации на данном этапе занятия.

Заключительный вид работы по теме представлен сообщениями студентов или разбором конкретного бизнес-кейса (*Case Study*). В качестве тем сообщений преподаватель может предложить следующие: *What is a Sleeping Beauty in the context of M&As?* или *What makes a merger a successful one?*

После представления сообщения(-й) студенты и преподаватель задают докладчику вопросы, что становится основой для аудиторной дискуссии. Вопросы преподавателя при этом в большей степени направлены не на проверку усвоенных студентами знаний (*display questions*), а на получение информации, ранее неизвестной преподавателю (*referential questions*) [19]. Другими словами, происходит трансформация студента-получателя в студента-транслятора нового знания, что неизбежно находит отклик у студентов и, в итоге, повышает их мотивацию к изучению языка профессии.

Аналогично, участие студентов в *Case Study* ориентирует аудиторный дискурс на интересы и потребности самих студентов (*student centred class*). Так, на основе прочтения текста статьи *Why M&As Fail* студенты в формате групповой дискуссии обсуждают следующие вопросы:

- *What is the motivation of a company for a merger?*
- *Why might a merging strategy carry more risks than organic growth?*
- *What are the benefits of a merger for top managers?* и др. [14].

Каналом передачи профессионально релевантной информации в данном случае также выступает не речь преподавателя, а комментарии самих студентов. Студенты узнают новое о профессии и языке профессии из высказываний своих коллег, что, по мнению исследователей, повышает эффективность учебной работы [23, С. 235]. Немаловажно, что формат аудиторной дискуссии позволяет студентам почувствовать себя ответственными за ее ход и результаты, готовя их будущей реальной профессиональной коммуникации.

Педагоги сходятся во мнении, что оптимальное время говорения преподавателя английского языка на занятии составляет 20-30% его общей продолжительности [23, С. 234]. На основе проведенного исследования можно сделать вывод о том, что и подготовка сообщений, и участие в *Case Study* в большей степени, чем другие виды аудиторной работы, позволяют сократить время «объясняющего» говорения преподавателя при одновременном увеличении времени говорения студентов в направлении достижения указанного целевого показателя.

Для оценки эффективности объясняющей стратегии преподавателя экономического перевода мы обратились к данным о результатах успеваемости студентов третьего курса по данному языковому аспекту. Текущий контроль успеваемости осуществляется каждые шесть недель (срез знаний) и завершается выставлением рейтинга (в %) по данному аспекту. Итоговый балл за семестр определяется как среднеарифметическое трех оценок за срезы знаний и по сути измеряет степень сформированности целевых компетенций студентов. Если по итогам первого среза знаний в первом семестре 2022-2023 учебного года средний рейтинг студентов третьего курса по аспекту «Экономический перевод» составил 76,3 %, то средняя итоговая оценка по данному аспекту в конце первого семестра выросла до 82,4 %. Очевидно, что рейтинг студентов по данному аспекту – это результирующая многих факторов, в том числе, и того, насколько преподаватель эффективен в своей объясняющей функции. Поэтому положительная динамика успеваемости студентов по аспекту «Экономический перевод» может служить индикатором, хотя и косвенным, эффективности объясняющей стратегии преподавателя данного аспекта.

Междисциплинарный характер иноязычного учебного дискурса на занятиях по курсу экономического перевода предъявляет высокие требования к квалификации преподавателя. При этом, практические аспекты будущей профессиональной деятельности студентов-экономи-

стов, скорее всего, ему незнакомы. По словам Т. Дадли-Эванса и М. Дж. Сейнт-Джон, большинство преподавателей курса делового английского языка (*EBP – English for Business Purposes*) на практике не сталкивались с многими ситуациями делового общения [18, С. 60]. На факультете МЭО МГИМО проблема обеспечения данного курса преподавательскими кадрами должной квалификации решается путем привлечения к преподаванию языка профессии выпускников магистратуры вуза по направлению подготовки «Экономика» и смежным с ним, а также преподавателей с опытом практической работы в коммерческих структурах.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование позволило выявить следующие отличительные особенности объясняющей стратегии преподавателя языка профессии. Во-первых, она носит междисциплинарный характер, так как предметная область материала, подлежащего объяснению, находится на стыке английского языка и экономики. Во-вторых, ей присуща комплексность за счет включения в нее элементов других педагогических стратегий. Наконец, благодаря накопленным студентами общеязыковым и фоновым экономическим знаниям происходит частичная передача объясняющей функции преподавателя самим студентам.

Специфика объясняющей стратегии преподавателя специальности трансформирует сам аудиторный учебный дискурс в направлении снижения его статусности и приближения к реальной профессиональной иноязычной коммуникации, что создает благоприятные условия для формирования и совершенствования целевых профессиональных компетенций будущих экономистов-международников.

Как представляется, данные выводы могут быть экстраполированы на преподавание иностранного языка для специальных целей, вне зависимости от конкретной сферы профессиональной деятельности и задействованы практикующими педагогами для организации эффективного учебного профессионального иноязычного дискурса.

Данная работа намечает вектор дальнейших исследований по рассмотренной теме. Так, представляется, что анкетирование и/или интервьюирование как преподавателей, так и студентов на предмет эффективности объясняющей стратегии с разбивкой по видам аудиторной работы и этапам аудиторного занятия, могут быть информативными с точки зрения выявления ее сильных и слабых сторон и фиксации путей ее совершенствования.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Антонова Н.А Педагогический дискурс: речевое поведение учителя на уроке: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.01. Саратов. 2007. 158 с.
2. Бейлинсон Л.С. Профессиональный дискурс как предмет лингвистического изучения // Вестник ВолГУ. Серия 2: Языкознание. – 2009. – №1. – С. 145-149.
3. Воевода Е.В. Основные направления профессионально ориентированной подготовки специалиста-международника: монография / Е.В. Воевода. – М.: Издательство МГОУ, 2009. – 142 с.
4. Воевода Е.В. Совершенствование системы профессиональной языковой подготовки специалистов международного профиля / Е. В. Воевода, О. И. Воленко // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 6(67). – С. 204-205.
5. Головчанская И.И. Иноязычный профессиональный педагогический дискурс в контексте фонопрагматики: к постановке вопроса // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2018. – № 4(82). Ч. 2. – С. 337-340.
6. Ежова Т.В. К проблеме изучения педагогического дискурса // Вестник ОГУ. Том 1. Гуманитарные науки. – 2006. – № 2. – С. 52-56.
7. Казакова Е. П. Некоторые аспекты применения методов анализа дискурса на занятиях по английскому языку со студентами экономических специальностей / Е. П. Казакова // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике: Материалы Всерос-

сийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 19 января 2023 года / Гл. редактор Ж.В. Мурзина. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. – С. 101-106.

8. Карасик В.И. Характеристики педагогического дискурса / В. И. Карасик // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики: Сб. науч. тр. / ВГПУ. – Волгоград: Перемена, 1999. – С. 3–18.

9. Король Е. В. Стратегии и тактики педагогического дискурса / Е. В. Король, Ю. О. Жигулина // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – № 2. – С. 145-149.

10. Михальская А.К. Педагогическая риторика: история и теория: Учеб. пособие для студ. пед. университетов и институтов. – М.: Изд. Центр «Академия», 1998. – 432с.

11. Олешков М.Ю. Моделирование коммуникативного процесса: монография / М. Ю. Олешков. – Нижний Тагил, 2006. – 336 с.

12. Оршанская Е. Г. Модели речевого поведения учителя иностранного языка / Е. Г. Оршанская // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 1. – С. 127-134.

13. Официальный интернет-портал МГИМО МИД России. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://mgimo.ru/sveden/eduStandarts/> (дата обращения: 24.08.2023)

14. Пичкова Л.С., Бочкова Ю.Л., Гринева М.В., Пантюхина Л.В. Экономический английский: теория и практика перевода и реферирования экономических текстов: учебник. В 2 ч. Ч. 1. М.: МГИМО-Университет, 2018. – 381 с.

15. Поспелова Ю. Ю. Педагогический дискурс и его характеристики / Ю.Ю. Поспелова // Вестник КГУ. – 2009. – №1. – С. 307-310.

16. Соловова Е. Н., Козлова З.А. Глобальный феномен “EMI” – английский язык как средство обучения // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2017. – № 4. – С. 144–149.

17. Тленкопачева М. Н. Основные элементы педагогического дискурса / М. Н. Тленкопачева // Актуальные вопросы филологических наук: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2015 г.). – Казань: Бук, 2015. – С. 57–60.

18. Dudley-Evans, T., & St. John, M.J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: a Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge University Press. pp. 301.

19. Ellis, R. (1991). Second Language Acquisition and Language Pedagogy. Multilingual Matters, LTD. pp. 272.

20. Ellis, R. (1994). The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press. pp. 824.

21. Forman, R. (2012). Six Functions of Bilingual EFL Teacher Talk: Animating, Translating, Explaining, Creating, Prompting and Dialoguing. RELC Journal. 43(2): 239-253.

22. Jing, MA. An Empirical Study on Teacher Talk of Business English Teachers US-China Foreign Language, August 2016, Vol. 14, No. 8, pp. 563-569.

23. Kareema, F. (2014). Increasing Students Talk Time in the ESL Classroom: an Investigation of Teacher Talk Time and Student Talk Time. South Eastern University of Sri Lanka. pp. 233-238.

24. Krashen, S. (1985). The Input Hypothesis: Issues and Implications. New York: Longman. pp. 120.

25. Long, M. H. (1985). Input and Second Language Acquisition Theory. In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 377–393). Rowley, MA: Newbury House.

26. Sinclair, J., & Brazil, D. (1982). *Teacher Talk*. Oxford: Oxford University Press. pp. 174.

27. Zhao, X. H. (1998). Investigation and Analysis of Teacher Talk in College English Reading. *Foreign Language World*, 2, pp. 17-22.

SPECIFICITY OF THE EXPLANATORY STRATEGY OF A PROFESSIONAL LANGUAGE TEACHER AT A UNIVERSITY (BASED ON THE EXAMPLE OF INTERNATIONAL ECONOMISTS). PRACTICE-ORIENTED ASPECT

Grineva M.V.

Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation

ABSTRACT

The article explores the specifics of the explanatory function of the teacher of a foreign language for specific purposes focusing on teaching English to MGIMO students majoring in International Economic Relations. From a practical perspective such strategy is defined as a complex of the teacher's communicative acts of delivering knowledge aimed at bridging the gap between the foreign language professionally oriented classroom discourse and a real life professional interaction in a foreign language. It is derived from pedagogical monitoring that the strategy in question is of a multi-disciplinary nature and embraces the elements of other pedagogical strategies, with the teacher delegating part of their explanatory function to students who possess knowledge in Economics. The conclusion is drawn that a transformed explanatory strategy of the teacher of a foreign language for professional purposes makes the classroom discourse less status-oriented and more student-centered, which sets up a favorable learning environment enabling to form and improve professionally relevant language and content competences of would-be economists. It is recommended to apply the above conclusions to the theory and practice of teaching a foreign language for specific purposes to students majoring in other disciplines.

KEYWORDS

foreign language professionally oriented pedagogical discourse at a higher education institution, teacher's explanatory strategy, teacher/student talking time, foreign language for specific purposes, teaching a foreign language to would-be economists, professionally relevant competences, course of economic translation, translation techniques.