

знання. Когнітивна лінгвістика виходить з уявлення про семантику слів і інших мовних і мовних одиниць як про дворівневу конструкції, де на першому рівні розташовується вся інформація про позначене (або про предмет повідомлення), висвітлює всю сукупність знань про позначуване, існуюче в даному мовному соціумі на певний момент. Ця інформація особливим чином структурована завдяки концептуальній структурі, що становить другий рівень семантики слова. У семантиці мовної одиниці, перш за все слова, в якості такої структурованої суті, що зв'язує інформаційні ментальні утворення з мовною системою, виступають концептуальна внутрішня форма, схематизоване уявлення, яке виділяє найважливіші ознаки позначуваного на тлі інших його, менш важливих для даного позначення ознак.

Концептуальна внутрішня форма формує своєрідний концептуальний «скелет» позначуваного фрагмента дійсності, перетворюючи його в лексико-семантичний варіант багатозначного слова або в окреме однозначне слово. Саме тому, мабуть, існує синонімія – один і той же фрагмент дійсності може отримати різні найменування, оскільки різні концептуальні внутрішні форми закріплюють різні ракурси «бачення» одного і того ж позначуваного об'єкта. Багато помилок у вживанні слів при вивченні іноземної мови зумовлені тим, що людина, котра вивчає іноземну мову, знайомлячись з новим для неї словом, ідентифікує позначуваний ним фрагмент дійсності і потім переносить на цей фрагмент концептуальну внутрішню форму відсутнього слова своєї рідної мови. Когнітивні підстави семантики лексем носять характер образних, візуальних уявлень, цілісних схематизованих «картинок» (pictures in your head), причому таких, що кожна з них є унікальною і не повторюється в інших лексемах.

Отже вагомість когнітивної лінгвістики у вивченні іноземних мов є беззаперечною і сприяє успішному викладанню даної дисципліни у вищих навчальних закладах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Beliaevskaya E.G., Malyar T.N. Principles of Minimizing Native Language Negative Transfer in Second Language Acquisition (spatial and temporal conceptual structures in English and in Russian) – Moscow: MGLU University Press, 2011. – 179 p. – Printsypy minimizatsiyi interferentsiy rodnoyo yazyka pri obutchenii inostrannomu yazyku (Kontseptual'nyie struktury prostanstva i vremeni v angliyskom i russkom yazykakh). – Moskva: IPK MGLU “Rema”, 2011. – 179 s.

УДК 81'243'23

Тарнопольский О.Б., Днепропетровский университет имени А. Нобеля,
(г. Днепропетровск, Украина)

Выселко А.Д., Днепропетровский университет имени А. Нобеля,
(г. Днепропетровск, Украина)

ПОНЯТИЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ПОГРУЖЕНИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕГО ВНЕДРЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

Введение

Иноязычное погружение основывается на преподавании различных дисциплин школьной или вузовской программы средствами не родного языка обуча-

емых, а средствами иностранного языка, которым они должны овладеть.

В историческом плане развитие учебных программ иноязычного погружения началось в семидесятых годах прошлого века в Канаде с программ так называемого франкоязычного погружения, предназначенных для общеобразовательной школы [28]. Причина создания подобных программ состояла в необходимости обеспечить овладение англоговорящими студентами французским языком как вторым и равноправным с английским официальным языком страны. Полное невладение значительной частью населения французским языком вызывало недовольство во франкоязычных частях Канады, где все жители владели английским языком.

В рассматриваемый период программы франкоязычного погружения широко внедрялись в образовательную практику канадских англоязычных общеобразовательных школ и положительно зарекомендовали себя как эффективное средство практического овладения иностранным языком. При этом было обнаружено, что преподавание дисциплин, например, математики, физики, истории, географии и др., не на родном языке учащихся, а на языке, подлежащем овладению, не снижает уровень успеваемости в освоении учебного предмета, изучаемого через погружение [23; 27; 28; 34].

Такой успех того, что часто называют «канадским погружением», стал стимулом для международного распространения целого ряда аналогичных учебных программ – сначала в США, а затем практически во всех развитых странах [27; 30]. В Западной Европе в 80-90-х годах был даже создан и функционировал Международный институт погружения – учреждение, которое было призвано сделать серьезный вклад в обеспечение владения гражданами европейских стран, являющихся членами Европейского Союза, несколькими европейскими языками.

Украина серьезно отстает от развитых стран в плане внедрения программ иноязычного погружения. Но следует отметить, что почти одновременно с внедрением программ франкоязычного погружения в общеобразовательных школах Канады во многих специализированных школах в бывшем Советском Союзе (так называемые «школы с углубленным изучением иностранного языка») некоторые неязыковые дисциплины также начали преподаваться на иностранном языке, то есть фактически имело место то же погружение.

К сожалению, ни в бывшем СССР, ни в независимых постсоветских странах, включая Украину, уже наработанная практика преподавания школьных неязыковых предметов на иностранных языках не нашла своего продолжения и развития в учебном процессе высшей школы. Поэтому попытка теоретической и практической разработки программ иноязычного/англоязычного погружения для вузов Украины является чрезвычайно актуальной в плане выхода на уровень, достигнутый в этом отношении лучшими университетами Европы и Северной Америки. Это и обуславливает *актуальность* настоящей статьи. Ее *целью* является рассмотрение теоретических основ и последовательности внедрения программ иноязычного/англоязычного погружения в высшей неязыковой школе Украины.

Изложение основного материала

В развитых странах Западной Европы распространение англоязычного по-

гружения в средней школе (и особенно широкое внедрение методики *CLIL* – *Content and Language Integrated Learning* [26]) было одним из факторов, которые привели к тому, что в вузах некоторых неанглоговорящих стран, особенно в Нидерландах, скандинавских странах, Австрии, Венгрии, Польше и многих других, преподавание специальных дисциплин осуществляется не на языке страны, а на английском языке.

Но в этом случае речь идет об уровне даже выше, чем программы англоязычного погружения. От выпускников средних школ, поступающих в университеты в развитых европейских странах, ожидается такой уровень владения английским языком, который позволил бы им обучаться на этом языке в университетах без каких-либо языковых трудностей. Поэтому перед англоязычными курсами неязыковых дисциплин специфические задачи по улучшению языковой подготовки студентов почти не ставятся; исходный уровень англоязычной подготовки обучаемых не принимается во внимание (он априори считается достаточно высоким) и даже специальная языковая поддержка для студентов, которые могут испытывать трудности с английским языком преподавания в курсах неязыковых дисциплин, иногда вообще не предусматривается. Таким образом, можно предположить, что такие англоязычные курсы способствуют только параллельному, т.е. произвольному, совершенствованию англоязычной подготовки студентов-носителей английского языка.

Но англоязычные курсы неязыковых дисциплин, которые могут быть внедрены в украинских университетах, носят несколько иной характер, поскольку от подавляющего большинства выпускников средних школ не следует ожидать такого уровня англоязычной подготовки, который позволил бы им с первого года обучения в университете работать в англоязычных программах. В такой ситуации, принимая во внимание исходный уровень владения английским языком большинством выпускников школ, необходимы не только специальные программы языковой подготовки, которые постепенно переходят в программы англоязычного погружения, где в той или иной степени все же остается языковой компонент. Нужна еще и обязательна градация самих программ погружения с точки зрения их языковой и содержательной сложности. Прежде чем рассматривать эту градацию, необходимо объяснить, что именно в данной работе понимается под вузовскими программами англоязычного погружения и дать четкое определение таких программ.

В профессиональной литературе есть два основных определения программ иноязычного погружения:

1. Погружение – это метод обучения иностранному языку путём преподавания одной или нескольких неязыковых дисциплин на этом языке [24].

2. Погружение – это специфический тип интегрированного обучения иностранному языку, целью которого является овладение языком для профессиональных целей [38].

Если первое определение, которое почти полностью совпадает с тем, о чём говорилось в начале данной работы, является наиболее общим, относящимся как к высшей, так и к средней школе, и никак не учитывает специфику программ иноязычного погружения в вузах, то второе определение ориентировано именно на эту специфику. В нём делается акцент на овладении языком для

профессионального общения, на том, чему учат в университете, а не в школе. Таким образом, только второе определение может быть взято за основу для дальнейшего обсуждения, хотя и оно нуждается в уточнении, т.е. в формулировке дополнительного собственного определения. Но прежде всего необходимо объяснить, что подразумевается под интегрированным обучением, упоминающемся в определении, которое взято в качестве базового.

В этом случае под интегрированным обучением понимается такое обучение, в котором имеет место смещение акцента с изолированного преподавания языка для специальных целей на объединение, интеграцию овладения языком с изучением специальных дисциплин [35; 36]. При этом изучение специальной дисциплины не в меньшей степени, чем изучение языка, находится в центре внимания преподавателя и студентов. Овладение языком происходит во многом непроизвольно – в процессе усвоения предметного содержания неязыковой дисциплины. С этой точки зрения, иноязычное погружение является фактическим синонимом упомянутого *CLIL* – *Content and Language Integrated Learning* [26], которое, собственно, основано на том, что иностранный язык усваивается вследствие его использования в качестве средства изучения других дисциплин (то есть иностранный язык перестает быть эксплицитной целью обучения, и превращается в его средство).

Но здесь необходимо отметить, что в понимании *CLIL*, которое сложилось в Западной Европе, где такой подход является наиболее распространенным, не проводится различие между использованием его для преподавания неязыковых предметов школьной программы и тех дисциплин, которые преподаются с целью овладения будущей профессией [26]. Поэтому более выраженная близость существует между вузовским иноязычным/англоязычным погружением и так называемым «обучением через содержание» (*content-based instruction*), которое было разработано в американской методе изучения языков в 80-х годов прошлого века – раньше, чем западноевропейское *CLIL* [21; 22; 37].

Обучение через содержание с самого начала было задумано как интегрированное, в основном непроизвольное, обучение иностранному – главным образом, английскому – языку, которое осуществляется через усвоение с его помощью содержания дисциплин, ориентированных на профессию будущего специалиста. Таким образом, обучение через содержание, больше чем *CLIL*, адаптировано непосредственно к условиям вузовского образования, будучи более узкой (хотя и ранее возникшей) профессионально направленной формой преподавания иностранных языков.

Но хотя и обучения через содержание, и иноязычное погружение являются близкородственными понятиями, между ними нельзя ставить знак равенства. Существует довольно большая разница между этими двумя формами преподавания иностранных языков для профессиональных целей, где язык усваивается преимущественно имплицитно, служа инструментом для освоения содержания профессионально значимых дисциплин. Эта разница проявляется, по крайней мере, в трех существенных аспектах:

1. Обучение через содержание – это обучение, основной целью которого является освоение языка для профессионального общения (хотя это освоение и осуществляется в значительной степени непроизвольно), а иноязычное погру-

жение является обучением, основной целью которого является овладение содержанием неязыковой дисциплины, хотя оно непроизвольно, «попутно» улучшает, совершенствует владение языком.

2. Из этого вытекает, что в обучении через содержание существует определенное равновесие между вниманием, которое обучающий и обучаемые уделяют языковым явлениям и предметному содержанию. В иноязычном погружении основное внимание концентрируется только на предметном содержании того, что в настоящее время изучается, и хотя обучаемые могут получить языковую поддержку и помощь в различных формах, но это лишь поддержка, помощь, нечто за рамками основного учебного процесса, а не одна из его ведущих частей.

3. Вот почему обучение через содержание проводится только в курсе и на занятиях по иностранному языку. Иноязычное погружение также может проводиться в ходе обучения иностранному языку на продвинутом уровне иноязычной подготовке (см. ниже). Но в этом случае курс языка должен быть переработан так, чтобы смоделировать в нем обучение неязыковым дисциплинам, чтобы достичь полной концентрации внимания обучаемых не на языке, а на предметном содержании, преподаваемом средствами изучаемого языка. Чаще же всего программы иноязычного погружения разрабатываются не для языковых курсов, а для курсов специальных неязыковых дисциплин, которые планируется изучать на иностранном языке. Именно такое погружение будет далее называться **полноценным погружением**, поскольку с начала разработки иноязычного погружения как методической системы оно создавалось именно для таких условий (термин предлагается на основе принятого в западной методике термина *plain immersion* [31], который означает то же самое, что мы подразумеваем под *полноценным погружением*).

Можно сказать на основе всего вышеизложенного, что погружение это высшая, чем обучение через содержание, форма интегрированного изучения иностранных языков для профессиональных целей на продвинутом этапе. Она как бы «надстраивается» над обучением через содержание и позволяет, благодаря последнему, проводить изучение неязыковых учебных дисциплин на языке, который не является родным для обучаемых, сосредоточив их внимание на предметном содержании, а не на языковых явлениях. В иноязычном погружении, наряду с овладением содержанием неязыковых учебных дисциплин средствами иностранного языка, обязательно происходит совершенствование владения этим языком для профессионального общения, но в основном непроизвольно с минимальной языковой поддержкой и помощью, оказываемой студентам. Таким образом, **погружение является такой формой в основном имплицитного обучения иностранному языку для профессиональных целей, интегрированного с изучением неязыковых учебных дисциплин, в которой предметный, содержательный компонент явно доминирует по сравнению с языковым компонентом.**

Приведенное выше является уточненным и полным определением иноязычного (в нашем случае, англоязычного) погружения в преподавании иностранных языков для профессиональных целей в любых неязыковых вузах. Из этого определения мы будем далее исходить – главным образом потому, что оно позволяет выделить четыре базовых характеристики любой программы погруже-

ния. Эти характеристики следующие:

1. *Программы погружения могут внедряться только тогда, когда уровень владения студентами иностранным языком (как общеупотребительным, так и для профессионального общения) уже достаточно высок – не ниже среднего и ближе к продвинутому.* В противном случае, обучаемые просто не смогут совершенствовать свой языковой уровень в курсе, где язык усваивается в основном произвольно, без фокусировки на языковых явлениях. С точки зрения *Общеввропейских Рекомендаций по языковому образованию* [6], это означает, что, прежде чем перейти к изучению языка в программах погружения, студенты должны достичь в овладении им по крайней мере уровня B2. Поскольку этот уровень, даже на основе требований *Программы по английскому языку для профессионального общения* [15], обычно не формируется ранее конца второго года изучения английского языка в высших учебных заведениях (второй курс), можно заключить, что не стоит рассчитывать на внедрение даже простейших программ англоязычного погружения ранее третьего года обучения (третий курс).

2. *Внедрение программ иноязычного/англоязычного погружения с третьего курса вуза может быть эффективным, только если ему предшествуют языковой курс, построенный на основе обучения через содержание.* Это обучение, во-первых, обеспечит необходимый для программ погружения исходный уровень владения иностранным/английским языком студентами, поскольку в данном случае языку уделяется намного больше внимания, чем во время погружения. Во-вторых, курс обучения через содержание обеспечит психологическую готовность студентов начать работу в программах погружения. Все, кто изучают иностранный язык, привыкли к нему как к предмету преподавания, на котором сосредоточивается все внимание. Концентрация внимания в программе погружения на предметном содержании неязыковой учебной дисциплины, а не на изучаемом языке, на котором ведется преподавание, может привести человека, психологически к этому неготовому, даже к своеобразному психологическому шоку, что, безусловно, крайне отрицательно скажется на результатах обучения как языку, так и предметному содержанию неязыковой дисциплины. Обучение же через содержание, где внимание равномерно распределяется между языком и предметным содержанием, психологически приучает к тому, что это содержание может преподаваться не только на родном, но и на иностранном языке.

3. Программы иноязычного погружения могут внедряться как в курсе иностранного языка на третьем году обучения, когда он преподается в этот период в неязыковом вузе (как это нередко бывает в вузах экономических), так и в курсах неязыковых дисциплин (главным образом, профессионального цикла) – также либо начиная с третьего года обучения, либо после него.

4. Погружение в курсе иностранного языка (3-й год обучения) требует перестройки этого курса – структурирования его как модели изучения неязыковых дисциплин (опять же, прежде всего профессионального цикла) – см. ранее. Такое смоделированное погружение в продвинутом курсе иностранного языка на третьем году обучения в неязыковом вузе имеет по крайней мере два преимущества: 1) оно позволяет обеспечить студентам большую языковую поддержку и помощь, чем при полноценном погружении, которое проводится в курсе неязыковой дисциплины, повышая тем самым языковую готовность обучаемых к

последнему, самому высокому, типу погружения; 2) оно позволяет в привычных, и поэтому комфортных, условиях курса иностранного языка продолжить и завершить начатую в ходе обучения через содержание психологическую подготовку студентов к полноценному изучению неязыковых/профессиональных дисциплин в курсах именно этих дисциплин, которые организуются через иноязычное (в нашем случае, англоязычное) погружение. Эти две характеристики погружения в курсе иностранного языка позволяют назвать его **подготовительным / предварительным погружением**, поскольку его главная функция – окончательно подготовить студентов к полноценному погружению в курсах неязыковых дисциплин профессионального цикла.

Подготовительное/предварительное погружение, проводясь на III курсе вуза, представляет собой несколько упрощенную модель полноценного иноязычного (англоязычного) погружения в курсах специальных (профильных) дисциплин. Оно непосредственно предшествует полноценному погружению и служит для окончательной психологической, языковой и содержательной подготовки обучаемых к началу работы в программах полноценного погружения в курсах специальных предметов на четвертом и пятом годах обучения.

Таким образом, на основе предлагаемого подхода программы англоязычного погружения не только целесообразно «надстраивать» над курсом английского языка, организованным как обучение через содержание, но и сами программы погружения рационально делить на два уровня. Программы более низкого уровня реализуются на занятиях языкового курса, а программы более высокого уровня (полноценное погружение) реализуются в курсах неязыковых/профессиональных дисциплин.

В результате погружение становится прямым продолжением языкового курса обучение через содержание.

Но в нашем рассмотрении обучения английскому языку для профессионального общения с применением программ погружения невозможно не проанализировать и взаимосвязь таких программ с так называемым ESP (*English for Specific Purposes*) в терминологии англо-американской методики или с профессионально ориентированным обучением английскому языку в терминах отечественной методики. Эти два практически совпадающих подхода нуждаются в пояснениях, касающиеся контекста использования вытекающих из них положений в нашей работе.

Что касается понятия профессионально ориентированного обучения иностранным языкам, то разработка такого обучения в отечественной методике началось уже в 60-х годах прошлого века после появления работ В.А. Артемова [2]. В этих работах был сделан вывод о том, что, если иностранный язык изучается в чисто профессиональных целях, то гораздо важнее, чем изучение общеупотребительного языка является изучение подъязыка конкретной специальности. Это, конечно, не означает отказа от изучения общеупотребительного языка и концентрации исключительно на подъязыке специальности. Такое решение невозможно, хотя бы потому, что ни один подъязык не может существовать без базиса общеупотребительного языка. Но это означает необходимость создания специальных языковых курсов, ориентированных на освоение конкретных профессиональных подъязыков в процессе преподавания иностранного языка

любым будущим специалистам (студентам) того или иного профиля.

В соответствии с этим в отечественной теории и практике преподавания иностранных языков стал бесспорным вывод о том, что в изучении языка для профессиональных целей, основное внимание следует уделять подъязыку конкретной специальности, а не общеупотребительному языку. Этот подход, который был внедрен в 60-х-70-х годах прошлого века, остается актуальным и сейчас. Именно он и понимается как профессионально ориентированное преподавание иностранных языков и, наверное, оно будет широко использоваться и в будущем благодаря своей рациональности с точки зрения следования практическим целям обучения. Очень большое количество отечественных авторов занимались исследованиями и практической разработкой методики профессионально ориентированного обучения иностранному языку в неязыковых вузах и средних специальных учебных заведениях. Во-первых, сюда относятся монографические работы таких ведущих авторов, как И.М. Берман, Т.С. Серова, О.Б. Тарнопольский, С.К. Фоломкина и др. [4; 17; 18; 19].

Во-вторых, только в Украине за последние пять лет были защищены не менее 30 диссертаций по профессионально ориентированной методике обучения иностранным языкам в высших учебных заведениях. Например, по различным аспектам профессионально ориентированного обучения иностранному языку будущих экономистов, маркетологов и менеджеров (составляющих главный целевой контингент студентов, на который нацелено наше исследование возможностей внедрения программ англоязычного погружения в условиях неязыковых вузов) были защищены диссертации: Ю.С. Авсюкевич [1], В.В. Бебих [3], Н.С. Ждановой [5], О.И. Каменского [7], И.Б. Каменской [8], Л.Я. Лычко [10], Л.О. Максименко [11], М.А. Огренич [13], О.Л. Огурцовой [14], Ю.С. Семенчука [16], О.В. Юдиной [20] и других. В результате, была разработана весьма эффективная система профессионально ориентированного обучения иностранному, особенно английскому, языку в неязыковых высших и средних специальных учебных заведениях.

Почти такого же по сути подхода придерживаются в иностранной методике. После публикации работы P.C. Robinson [33], посвященной ESP – English for Specific Purposes, – и работ B. Coffey [25], T. Hutchinson, A. Waters [29], C. Kennedy, R. Volitho [32], которые вышли после нее, обучение подъязыку специальности стабильно вошло в методику преподавания английского языка как неродного в англоязычных странах и в других странах мира.

Важно отметить существенное различие между профессионально ориентированным изучением иностранных языков и ESP и уже обсуждавшимся обучением через содержание. Это различие заключается в том, что при обучении через содержание внимание к языку и профессиональному предметному содержанию уравновешено. В отличие от этого, в профессионально ориентированном обучении основной акцент делается на языке – точнее, на подъязыке специальности. Последний, хотя и связан с предметным содержанием будущей профессии, но это содержание является чисто периферическим с точки зрения того, чем должны овладеть обучаемые.

Можно сказать, что профессионально ориентированное обучение иностранным языкам, обучение через содержание и погружение являются **тремя формами** обучения иностранным языкам в неязыковом вузе, отличающимися по

степени концентрации внимания преподавателя и студентов на языковых явлениях. Все три формы предназначены для овладения студентами иностранным языком для профессиональной коммуникации, т.е. для профессиональных целей. Но в профессионально ориентированном обучении все внимание преподавателя и студентов сосредоточено на языке, точнее, на подязыке той или иной специальности. Предметное содержание этой специальности также не остается вне поля зрения, но оно скорее создает фон, на котором разворачивается обучение, а не то, чему действительно уделяется внимание.

В противоположность этому, в процессе обучения через содержание фокусировка внимания равномерно распределена между предметным содержанием специальности и особенностями подязыка этой специальности.

Наконец, в погружении изучаемый язык отходит на периферию внимания, а в его центре находится исключительно предметное содержание. При этом, на уровне погружения, которое проводится на занятиях по иностранному языку на старших курсах в неязыковом вузе (например, на третьем – см. выше), еще обеспечивается некоторая эксплицитная языковая поддержка и помощь обучаемым. Этим отличается подготовительное/предварительное погружение. Когда же погружение становится полноценным и проводится в курсах профессиональных дисциплин, такой языковой поддержки может и вообще не быть.

На основе проведенного анализа можно сделать вывод о возможности гармоничных взаимоотношений между тремя формами обучения иностранным языкам для профессионального общения в неязыковом вузе. Все три формы различаются степенью внимания, которое уделяется языковым явлениям в изучении языков: от высшей степени такого внимания в профессионально ориентированном обучении до наименьшей степени, которая приближается к нулю, в погружении. В результате, взаимоотношения между тремя формами обучения структурируются как пирамида, в которой каждая из форм «надстраивается» над предыдущей, как продемонстрировано на Рис. 1.

Иноязычное погружение в курсах неязыковых (специальных) дисциплин
Иноязычное погружение в курсе иностранного языка
Обучение языку через содержание будущей специальности
Профессионально ориентированное обучение языку для профессионального общения

Рисунок 1 – Взаимосвязь и последовательность внедрения трёх форм обучения иностранным языкам для профессиональных целей в неязыковом вузе

Если исходить из представленной на Рис. 1 пирамиды, то можно прийти к выводу, что, когда студенты поступают в неязыковой вуз с невысоким уровнем владения иностранным/английским языком и с минимальным запасом знаний в области своей будущей профессии (как это часто бывает на практике), то лучшим решением будет начать изучать иностранный язык для профессионального общения на I курсе по методике профессионально ориенти-

рованного обучения. Полная фокусировка на языковых явлениях позволяет компенсировать недостатки языковой подготовки студентов и заложить прочный фундамент, достаточную базу для освоения подъязыка специальности. С другой стороны, отсутствие значительной концентрации внимания на предметном содержании специальности в то время, когда студенты имеют о ней еще весьма туманные представления, предотвращает наложение содержательных трудностей на языковые.

На этой основе курс иностранного языка на втором году обучения в неязыковом вузе может быть построен как обучение через содержание. Студенты будут подготовлены к подобному обучению с точки зрения содержательного компонента благодаря профессионально значимым дисциплинам, изучаемым ими на I и II курсах. Они будут также подготовлены и по языку благодаря целенаправленному овладению подъязыком специальности в профессионально ориентированном обучении.

Обучение через содержание создает, в свою очередь, предметно-содержательную и языковую базу для внедрения программ погружения. В оптимальном случае, к высшей форме такого погружения – полноценному погружению в курсах неязыковых профессионально значимых (профильных) дисциплин – переходят с четвертого года обучения через этап завершающей подготовки в процессе подготовительного/предварительного погружения, организованного в курсе иностранного (английского) языка на третьем году обучения в вузе. Но не исключено и внедрение англоязычного погружения в курсах профессионально значимых (профильных) дисциплин и непосредственно после второго года обучения в неязыковом вузе, причем такая возможность уже была подтверждена экспериментально[9].

Предлагаемая схема внедрения иноязычного (англоязычного) погружения, обеспечивающая интеграцию преподавания языка и специальных (профильных) дисциплин, доказала свою адекватность в практике обучения, что было подтверждено в процессе специального исследования [12]. Это открывает широкие перспективы внедрения таких программ в неязыковых вузах Украины.

Выводы

Отставание Украины от передовых стран Европы и Северной Америки в плане внедрения программ иноязычного (англоязычного) погружения в учебный процесс неязыковых вузов требует разработки подходов, которые могли бы эффективно обеспечить такое внедрение.

В предложенном в настоящей работе подходе иноязычное (англоязычное) погружение понимается как такая форма в основном имплицитного обучения иностранному языку для профессиональных целей, интегрированного с изучением неязыковых учебных дисциплин, в которой предметный, содержательный компонент явно доминирует по сравнению с языковым компонентом.

Показано, что погружение – это высшая форма обучения иностранному (в нашем случае, английскому) языку для профессионального общения, целью использования которой является обеспечение условий для преподавания и изучения неязыковых дисциплин профессионального цикла средствами иностранного языка (полноценное погружение).

На основе того, что в неязыковых вузах Украины подобную форму невозможно внедрить в первые годы вузовского обучения вследствие языковой, пси-

хологической и предметно-содержательной неподготовленности студентов, предлагается схема постепенного подведения и подготовки обучаемых к работе в программах полноценного иноязычного (англоязычного) погружения. Эта схема предполагает:

1. Изучение иностранного языка для профессиональных целей в курсе этого языка, преподаваемом в первый год учебы студентов в вузе, на основе методики профессионально ориентированного обучения.

2. Изучение (частично непроизвольное) иностранного языка для профессиональных целей в курсе этого языка, преподаваемом во второй год учебы студентов в вузе, на основе методики обучения языку через содержание специальных дисциплин.

3. Изучение (в основном непроизвольное) иностранного языка для профессиональных целей в курсе этого языка, преподаваемом в третий год учебы студентов в вузе, на основе внедрения программ подготовительного/предварительного погружения, моделирующих программы полноценного погружения.

4. Непроизвольное совершенствование владения иностранным языком для профессиональных целей в курсах неязыковых специальных (профильных) дисциплин, читаемых в четвертый-пятый годы учебы студентов в вузе и построенных как курсы полноценного иноязычного (англоязычного) погружения.

В отдельных случаях возможно внедрение программ полноценного иноязычного (англоязычного) погружения уже с третьего года учебы студентов в вузе, минуя стадию подготовительного/предварительного погружения.

Предложенный подход открывает широкие возможности внедрения программ иноязычного (англоязычного) погружения в учебный процесс неязыковых вузов Украины, выводя их в этом плане на уровень передовых зарубежных вузов.

СПИСОК ЦИТИРУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Авсюкевич Ю.С. Методика навчання презентації англійською мовою студентів економічних спеціальностей: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02: «Теорія і методика навчання: германські мови» / Ю.С. Авсюкевич. – Севастополь, 2009. – 24 с.

2. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам / В.А. Артемов. – Москва: Просвещение, 1969. – 279 с.

3. Бебих В.В. Організація самостійної роботи майбутніх фінансистів у процесі навчання англійської ділової писемної спілкування: автореф. дис. ...на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02: «Теорія і методика навчання: германські мови» / В.В. Бебих. – Київ, 2009. – 24 с.

4. Берман И.М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах / И.М. Берман. – М.: Высшая школа, 1970. – 232 с.

5. Жданова Н.С. Зміст і структура навчально-методичного комплексу з німецької мови для менеджерів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02: «Теорія і методика навчання: германські мови» / Н.С. Жданова. – Київ, 2008. – 26 с.

6. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. українського видання С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

7. Каменська І.Б. Формування англійської лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02: «Теорія і методика навчання: германські мови» / І.Б. Каменська. – Одеса, 2010. – 22 с.

8. Каменський О.І. Методика формування англійської компетенції студентів економічних спеціальностей засобами комп'ютерних технологій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02: «Теорія і методика навчання: германські мови» /

О.І. Каменський. – Одеса, 2009. – 22 с.

9. Корнева З.М. Методика навчання майбутніх економістів англійського ділового мовлення на основі технології занурення: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02: «Теорія і методика навчання: германські мови» / З.М. Корнева. – Київ, 2006. – 21 с.

10. Личко Л.Я. Формування у майбутніх менеджерів-економістів англійської професійно спрямованої компетенції в говорінні: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02: «Теорія і методика навчання: германські мови» / Л.Я. Личко. – Київ, 2009. – 24 с.

11. Максименко Л.О. Навчання професійно спрямованого діалогу майбутніх менеджерів невиробничої сфери: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02: «Теорія і методика навчання: германські мови» / Л.О. Максименко. – Київ, 2012. – 22 с.

12. Методика англоязычного погружения в обучении английскому языку и специальным дисциплинам в экономических вузах. Монография / [О.Б. Тарнопольский, В.Е. Момот, С.П. Кожушко и др.]; под общей и научной редакцией О.Б. Тарнопольского, В.Е. Момота и С.П. Кожушко – Дніпропетровськ: ДУЕП, 2008. – 236 с.

13. Огренич М.А. Формування мовленнєвого етикету в майбутніх економістів в англійському діловому спілкуванні: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02: «Теорія і методика навчання: германські мови» / М.А. Огренич. – Одеса, 2011. – 20 с.

14. Огурцова О.Л. Навчання майбутніх економістів діловій англійській мові з використанням Інтернет-ресурсу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02: «Теорія і методика навчання: германські мови» / О.Л. Огурцова. – Одеса, 2011. – 22 с.

15. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [Бакаєва Г.Є., Борисенко О.А., Зуєнок І.І. та ін.]. – К.: Ленвіт, 2005 – 119 с.

16. Семенчук Ю.О. Формування англійської лексичної компетенції у студентів економічних спеціальностей засобами інтерактивного навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02: «Теорія і методика навчання: германські мови» / Ю.О. Семенчук. – Київ, 2007. – 24 с.

17. Серова Т.С. Психологические и лингво-дидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе / Т.С. Серова. – Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1988. – 232 с.

18. Тарнопольський О.Б. Методика навчання англійської мови на II курсі технічного вузу / О.Б. Тарнопольський. — Київ: Вища школа, 1993. – 167 с.

19. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С.К. Фоломкина. – Москва: Высшая школа, 1987. – 207 с.

20. Юдіна О.В. Методика навчання майбутніх менеджерів міжкультурного спілкування німецькою мовою : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02: «Теорія і методика навчання: германські мови» / О.В. Юдіна. – Київ, 2012. – 24 с.

21. Brinton D.M. Content-based second language instruction / D.M. Brinton, M.A. Snow, M.V. Wesche. – New York: Newbury House Publishers, 1989. – 241 p.

22. Brinton D.M. New ways in content-based instruction / D.M. Brinton, P. Master (Eds.). – Alexandria, VA: TESOL, 1997. – 302 p.

23. Calvé P. L'immersion au Canada / P. Calvé. – Paris: Didier Erudition, 1991. – 138 p.

24. Clark K. The design and implementation of an English immersion program / K. Clark. // The ABC's of English immersion: A teacher guide. – Washington, DC: Center for Equal Opportunity, 2000. – 44 p.

25. Coffey B. ESP – English for specific purposes / D/ Coffey. // Language Teaching. – 1984. – Vol. 17, No.1. – P. 2-16.

26. Coyle D. CLIL – a pedagogical approach from the European perspective / D. Coyle. // Encyclopedia of language and education. Vol.4: Second and foreign language education/Ed. By Nelke van Deusen-Scholl and Nancy H. Hornberger. – New York, NY: Springer, 2007. – P. 97-111.

27. Cummins J. Immersion education for the millennium: what we have learned from 30 years of research on second language immersion [Электронный ресурс] / J. Cummins. – 2000. – Режим

доступа: <http://www.itechilearn.com/cummins/immersion2000.html>.

28. French immersion: Process, product and perspectives / Compiled by S. Rehorick and V. Edwards. – The Canadian Modern Language Review, 1994. – 428 p.

29. Hutchinson T. English for specific purposes: A learner-centred approach / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 183 p.

30. Johnson R.K. Immersion education: International perspectives / R.K. Johnson, M. Swain (Eds). – Cambridge: Cambridge University Press, 1997. – 315 p.

31. Johnstone R. Immersion in a second or additional language at school: A review of the international research [Електронний ресурс] / R. Johnstone. – 2002. – Режим доступа: <http://www.scilt.stir.ac.uk>.

32. Kennedy C. English for specific purposes / C. Kennedy, R. Bolitho. – London: MacMillan Publishers Ltd, 1984. – 149 p.

33. Robinson P.C. ESP today: A practitioner's guide / P.C. Robinson. – Hamel, Hempstead: Prentice Hall, 1991. – 146 p.

34. Safty A. Some reflections on a decade in the French immersion classroom / A. Safty. // French immersion: Process, product and perspectives / Compiled by S. Rehorick and V. Edwards. – Welland, Ontario: The Canadian Modern Language Review, 1992. – P. 1-12.

35. Snow M.A. A conceptual framework for the integration of languages and content in second/foreign language instruction / M.A. Snow, M. Met, F. Genesee. // TESOL Quarterly. – 1989. – 23. – P. 201-217.

36. Spanos G. On the integration of language and content instruction / G. Spanos. // Annual review of applied linguistics. – 1990. – No.10. – P. 227-240.

37. Stoller F.L. Content-based instruction / F.L. Stoller. // Encyclopedia of language and education. Vol.4: Second and foreign language education / Ed. by Nelleke van Deusen-Scholl and Nancy H. Hornberger. – New York, NY: Springer, 2007. – P. 59-70.

38. Walker C.L. The complexity of immersion education: Teachers, addresses and issues / C.L. Walker, D.J. Tedick. // Modern Language Journal. – 2000. – Vol. 1, No. 84. – P. 931-940.

УДК 81'37+42 (811.111)

Худолий А.А., Национальний університет «Острожська академія»
(г. Острог, Україна)

ТЕНДЕНЦІЇ МОВНИХ ЗМІН В АМЕРИКАНСЬКИХ ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТЕКСТАХ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

У статті розглянуто тенденції мовних змін, як спостерігаються в американських публіцистичних текстах кінця ХХ – початку ХХІ століття. Питання мовних змін досліджувало чимало науковців, серед яких слід зазначити А.Е. Левицького, В.І. Заботкіну, Т.А. Пімахіну, Ю.А. Зацного, П.М. Каращука та інших.

Стійкою є тенденція до лексико-семантичних змін. До динаміки лексичних змін, заснованих на функціональній переорієнтації, відносимо: 1) динаміку, зумовлену змінами соціальних і функціональних обмежень, у використанні лексики (використання термінів); 2) динаміку, зумовлену появою нових найменувань (новотвори); 3) динаміку в семантиці слів (виникнення нових значень у вже існуючих лексичних одиницях).

У мові американських публіцистичних текстів виявляється значна залежність семантики слова від контексту. ЛО є гнучкими у функціональному аспекті, тобто здатними змінювати функціональні характеристики при стабільності