

DOI: 10.18721/JHSS.12108
УДК 372.881.1

РАЗВИТИЕ РЕЦЕПТИВНЫХ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ

М.А. Рыкова, Т.Н. Бокова

Московский городской педагогический университет,
Москва, Российская Федерация

В статье анализируется социальная компонента обновленного речевого портрета специалиста неязыкового вуза. Социолингвистическая доминанта межкультурного речевого взаимодействия обусловлена положением индивида в социальной системе, ситуацией общения, его профессией, регионом происхождения, возрастом. В этой связи субъекты коммуникации сталкиваются с различными особенностями общения: это коммуникативное поведение, культурное пространство общения, языковая личность инофона с индивидуально сформированной картиной мира. Вышеупомянутые факторы оказывают влияние на продуцируемую речь и должны быть учтены при обучении профессиональному общению в неязыковом вузе. Определяющая роль отводится языковой вариативности, проявляющейся в деловой коммуникации. Таким образом, обучение межкультурному общению в неязыковом вузе должно строиться под социолингвистическим углом зрения в условиях профессионального дискурса. На пересечении компетентностного и межкультурного подходов рассмотрено социолингвистическое поле исследований, посвященное обучению интерпретации иноязычной речи. Подчеркнута важность развития умения осознавать и определять значение влияния социальных факторов на речевое поведение говорящего. Данное направление подкреплено европейскими и отечественными требованиями, предъявляемыми к специалистам неязыкового профиля по линии компетенций владения иностранными языками. Обращено внимание на необходимость уточнения роли фонетики для более эффективного осмысления социолингвистических маркеров в ходе диалога культур за счет узнавания особенностей вариантов языка. Транслируется тезис о том, что для наилучшего распознавания речи иностранцев и становления специалиста нелингвистического профиля полноценным участником диалога культур, профессиональный контекст межкультурного взаимодействия предполагает владение участниками общения умениями социальной интерпретации устных текстов.

Ключевые слова: профессиональный дискурс, социолингвистическая интерпретация речи, неязыковой вуз, межкультурная коммуникация, профессиональная языковая вариативность.

Ссылка при цитировании: Рыкова М.А., Бокова Т.Н. Развитие рецептивных социолингвистических умений студентов неязыковых вузов в процессе обучения профессиональному общению // Общество. Коммуникация. Образование. 2021. Т. 12. № 1. С. 82–91. DOI: 10.18721/JHSS.12108

Статья открытого доступа, распространяемая по лицензии CC BY-NC 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

DEVELOPING SOCIOLINGUISTIC RECEPTIVE SKILLS WHILE TEACHING PROFESSIONAL COMMUNICATION STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

M.A. Rykova, T.N. Bokova

Moscow City University,
Moscow, Russian Federation

This article discusses updated speech characteristics of a modern specialist in non-linguistic university with an emphasis on social component. Such factors as communicative situation, person's social status, his or her profession, origin or age determine the sociolinguistic conditionalism in cross-cultural communication. Therefore, communicators challenge various social speech features while interacting with each other. These are communicative behavior, communication standards, foreigner's language identity that predetermines his or her specific view of the world. All these factors affect the speech produced and should be taken into account when teaching professional communication in a non-linguistic university. In this case we should pay attention to linguistic variability, which externalizes as a part of business discourse. For the purposes of this study the authors analyze scientific literature in a sociolinguistic field devoted to teaching L2, as well as conduct a content analysis of competence-based and intercultural approaches. Russian and European requirements for the level of L2 competence for non-linguistic specialists emphasize the importance of developing ability to understand and determine the influence of social factors on a speaker's language behavior. The research emphasizes the role of phonetics as an effective tool to understand sociolinguistic speech of foreign interlocutors due to language variation acknowledgement. As a result, the communicant should demonstrate certain sociolinguistic skills in the professional verbal communication. It is concluded that it is necessary to extend communication skills in terms of social interpretation during intercultural interaction, since this will allow non-linguistic specialists to become full-fledged participants in a professional dialogue of cultures.

Keywords: professional discourse, sociolinguistic interpretation, non-linguistic university, intercultural communication, professional linguistic variety.

Citation: M.A. Rykova, T.N. Bokova, Developing sociolinguistic receptive skills while teaching professional communication students of non-linguistic universities, *Society. Communication. Education*, 12 (1) (2021) 82–91. DOI: 10.18721/JHSS.12108

This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

Введение

С тех пор как антропоцентрическая парадигма укрепила свои позиции в развитии лингводидактической науки, во внешней среде остро ощущается переориентация процесса обучения на личность учащегося, его потребности и интенции. Особое значение в коммуникации приобретают социолингвистические характеристики участников общения. Речь идет о ключевой проблеме контекста коммуникации, потребностей человека, его особенностей и суждений. Представляющий ценность социальный результат такого рода общения определяет обновленный речевой портрет современного специалиста неязыкового вуза. Согласно философии действия постмодернистской эпохи, «цель образования рассматривается в контексте обеспечения среды обучения, позволяющей создавать студентам новое знание через свой собственный опыт», приобретаемый, в том числе, социальным путем [1, с. 29].

В настоящее время социальная направленность инноваций прослеживается «в различных сферах образовательной деятельности, в системном управлении образованием, в управлении образовательным процессом, в содержании образовательных программ, и т. д.» [2, с. 2812]. Речевое поведение участников диалога культур напрямую коррелирует с социальной природой ситуации общения, учет которой не являлся традиционным в определении результативности функционирования рыночной конъюнктуры. В этой связи принципиальная значимость налагается на обновленные подходы в образовании, которые соответствуют современным реалиям и отражают актуальную на сегодняшний день личностную центрированность в процессе обучения. Данное направление за счет увеличения образовательного потенциала социальных наук позволяет рассчитывать на достижение определенного эффекта по итогам обучения.

Социальная обусловленность речевого взаимодействия участников общения предопределена условиями внешней среды: социальным строением общества, говорящего на данном языке, непосредственно ситуацией общения, в зависимости от которой участники выбирают речевые и неречевые стратегии поведения. Выбор языковых средств также может быть обусловлен социаль-

ными различиями коммуникантов: регионом, профессией, возрастом. Наряду с представлениями о правилах и стандартах, характерных для профессиональной среды, и о стереотипах коммуникативной ситуации, участники общения демонстрируют намерения и мотивы своего речевого поведения. Такие социальные стереотипы классифицируют типичные для представителя социальной группы качества (например, пол, этническая принадлежность). Они могут формировать «ошибочное знание людей», и поэтому являются лишь одним из аспектов, которые необходимо учитывать во избежание деформации процесса межличностного взаимодействия [3, с. 156–157].

Послевузовское профессиональное общение выпускников-нелингвистов, в особенности студентов экономических специальностей (менеджеров, маркетологов, экономистов и др.), носит статус делового общения. В ходе межкультурной коммуникации участники диалога выстраивают переговоры таким образом, чтобы речевое пространство настраивало собеседников на доверительное общение, и обстановка была для них в той или иной степени привычной. То есть рассматриваемый нами деловой дискурс, который представляет собой единение текста с осознанным намерением адресанта к коммуникации, предопределяет общую цель взаимодействия участников общения и их единство. В этой связи в центре обучения иностранному языку (далее – ИЯ) находится ситуация общения, выдвигающая на передний план социолингвистическую составляющую коммуникативной деятельности. Описываемый социальный статус определяет также права и обязанности человека относительно его положения в социальной системе и, как следствие, взаимные ожидания поведения [4, с. 5].

В.И. Карасик поясняет, что «обстоятельства, наши пресуппозиции о мире и эмпатическая настроенность на коммуникативного партнера влияют на готовность воспринимать сказанное в устном общении» [5, с. 76]. В ситуациях профильно-ориентированной передачи информации предусматривается владение учащимися «языковой корректностью и функциональной адекватностью в процессе речевого взаимодействия двух или более людей» [6, с. 191]. Проблема понимания трактуется в различных науках по-разному. Как уточняет Н.Н. Гавриленко, в процессе понимания происходит интерпретация высказывания, «понятие которого рассматривается исследователями как когнитивные действия, объектом которых становятся продукты речевой деятельности» [7, с. 35].

Опора на фактор восприятия текста позволяет прибегнуть к термину «аудирование». Как отмечает Н.Д. Гальскова, аудирование – это рецептивно-мыслительная деятельность, благодаря которой происходит восприятие, понимание и обработка полученной информации [8]. Научным сообществом выделяются следующие трудности данного вида речевой деятельности (за основу взяты проблемы, описанные авторами с заостренностью на французский язык; нами выделены моменты, подчеркивающие социальную природу коммуникации): зависящие от языковой формы сообщения (в т. ч. фонетические) и вызванные специфичностью картины мира и способами вербализации культурных концептов страны [9, с. 146]. Языковые трудности могут быть обусловлены следующим: в сообщении содержится неизученный языковой материал; сообщение имеет знакомый, но сложный для восприятия на слух материал [9, с. 149]. При этом экстралингвистический компонент, предполагающий знание адресантом «явлений объективной действительности, особенностей цивилизации страны изучаемого языка, составляющих предмет высказывания», является определяющим в процессе интерпретации сказанного иноязычным собеседником [9, с. 152].

Осмысление профессионально-направленного речевого поведения отчетливо иллюстрирует потенциальные социально-вариативные обстоятельства межкультурного диалога и различия, которые могут возникнуть на их основе. Определяющая роль в данном случае отводится языковой разновариантности, проявляющейся в деловой коммуникации. Таким образом, обучение межкультурному общению в неязыковом вузе должно строиться под социолингвистическим углом зрения в условиях профессионального дискурса. Умения осознавать и определять значение вли-

яния социальных факторов на речевое поведение говорящего находит отражение в социолингвистической интерпретации текстов, в процессе которой происходит формирование социолингвистической компетенции.

Постановка проблемы

Научные тенденции в образовательной среде определяют «новые повышенные требования к формированию личности выпускника вуза», что приводит к необходимости корректировок в области языковой подготовки [10]. Современный характер иноязычной коммуникации предопределяет умение специалиста общаться во внешней среде, в том числе «воспринимать на слух профессиональный дискурс» [10, с. 2]. Акцентирование внимания на социальной составляющей речевого репертуара человека, обусловленного его профессиональной деятельностью, обеспечит повышение качества формирования умений социолингвистической интерпретации иноязычной устной деловой речи в неязыковом вузе. Становится очевидной необходимость развития социолингвистических умений выпускников нефилологического профиля в разрезе рецептивного аспекта устной коммуникации.

Методология исследования

Методологическая база исследования представлена через ведущие положения в области основополагающих подходов и идей для современной лингводидактики: компетентностного (Н.И. Алмазова, И.Л. Бим, Е.Г. Тарева, А.В. Хуторской), межкультурного (Н.И. Алмазова, Н.Д. Гальскова, Е.Г. Тарева, Н.В. Языкова), теории социолингвистики в обучении ИЯ (Н.А. Беленюк, Т.И. Густомясова, И.А. Исенко, В.Е. Лапина, Ю.В. Манухина, Ю.А. Сеница, К.М. Синькевич), теории дискурса (В.И. Карасик), ключевые концепции постмодернизма в образовании (Т.Н. Бокова, Г.Д. Дмитриев, С.В. Иванова). Подвергнута рассмотрению роль профессионального дискурса в условиях многообразия социально-обусловленных речевых контактов. Как следствие, обращено внимание на уточнение роли фонетики в процессе правильной интерпретации социолингвистических маркеров в устной речи.

Результаты исследования

Социальные параметры ситуации общения отражены в международных и отечественных образовательных стандартах. В российских документах это направление заявлено во ФГОС ВО по нефилологическим направлениям¹ бакалавриата (менеджмент, экономика, гостиничное дело и пр.). В частности, в стандарте зафиксированы требования к общекультурной компетенции специалиста: способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и ИЯ для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия. Исходя из общеевропейских компетентностных установок (документ “Common European Framework of Reference for Language: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors” (2018), далее – CEFR), условием успешности коммуникативных поступков коллег из разных лингвосоциумов значителен способность исходя из ситуации выбрать ту языковую конструкцию, которая лучше всего передаст коммуникативные намерения [11]. То есть «подсвечивается» значимость социолингвистических умений в структуре социолингвистической компетенции.

Делая акцент на рецептивных аспектах общения, под социолингвистическими умениями мы будем понимать умения социолингвистической интерпретации устной речи. Обратимся к определению понятий «интерпретация» и «социолингвистика» в трактовке научной школы². Интерпретация ставит своей задачей установление смысла речевых и неречевых действий в ходе обработки информации адресатом. Теоретическое изучение социолингвистики помогает установить связь

¹ URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4>

² Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М.: Русский язык. Курсы. 2019. 496 с.

между аспектами социальной жизни и языком, а также влиянием на него экстралингвистических факторов и отражением особенностей устной речи. Существенной чертой социолингвистической интерпретации выступают функциональные возможности языка в различных социальных сферах применения, в том числе, в профессиональных ситуациях общения.

В современном межкультурном обществе образовательный процесс должен быть нацелен на «формирование компетентного человека, обладающего определенными профессиональными ключевыми компетенциями» [12, с. 122]. Тем самым представляется целесообразным рассмотреть понятие социолингвистической интерпретации в соотношении с социолингвистической компетенцией. Знания о нормах вежливости, регистрах общения, лингвистических маркерах социальных отношений, владение соответствующими умениями, которые являются неотъемлемой частью социолингвистической компетенции, позволяют выстраивать эффективную коммуникацию в условиях социальной обусловленности общения. Антропоцентрические ценности социолингвистической компетенции ставят на первое место намерения учащегося: осознание того, где и как использование приобретенных навыков и умений уместно и необходимо с тем, чтобы лучшим образом передать свои интенции.

Социолингвистическая компетенция также позиционируется представителями научной школы как основная составляющая иноязычной коммуникативной компетенции. Следует учесть, что профессиональный контекст предполагает владение коммуникантом определенным набором социолингвистических умений. При межкультурном взаимодействии развитие социолингвистических умений специалиста неязыкового вуза позволит ему чувствовать себя комфортно в процессе интерпретации речи иностранцев. Такого рода коммуникативные умения позволят стать специалисту экономического профиля полноценным участником диалога культур.

Таким образом, в нашем представлении социолингвистическая интерпретация устного текста раскрывает сущность социолингвистической компетенции в содержательном плане (знаниевая компонента, отвечающая за понимание намерений адресанта через речь). В то же время, остро ощущается влияние фактора неопределенности в процессе понимания речи иностранца [13, с. 73]. Толкование коммуникативных намерений собеседника происходит корректно, если адресат адаптирован к социолингвистической вариативности и осведомлен о её возможных видоизменениях. Например, английский язык в Индии обладает социально-дифференцирующей функцией: на нем говорят люди из высших слоев общества.

Акцентируя внимание на рецептивном компоненте межкультурного общения, наибольшую трудность, на наш взгляд, представляют фонетические единицы (проявляющиеся, в том числе в диалектах и акцентах), ввиду сложности их разрешения путем компенсаторных умений, либо перефразирования реплик. Для иллюстрации фонетических нюансов обратимся к особенностям англоязычной коммуникации. Так, британский акцент и североамериканский или канадский обладают рядом отличий. При этом на юге Англии возможны сходства между британским и американским/канадским диалектами. Здесь также играет роль социальный статус (к примеру, носителя языка).

Для начала сфокусируемся на фонеме [a:] (буква *r*) – в канадском варианте она ярко выражена и звучит как [a:ɾ], например, в слове *work* [wɜ:ɾk].

Второй момент – *t* в середине слова. В речепроизводстве американца и канадца этот звук больше похож на [di:]. Пример такого звучания – ['θɜ:di] (*trirty*).

Более того, звучание сказанного может варьироваться в зависимости от ударения в словах – проявляется при произнесении некоторых фонетических единиц громче или за счет пролонгации определенных звуков. Американский вариант звучания слов *vitamin*, *advertisement*, *vaccine* – ['vaɪtəmin], ['ædvətəɪzmənt], ['væksɪ:n], британский – ['vɪtəmin], [əd'vɜ:tɪsmənt], ['væksɪn] соответственно.

Наконец, некоторые слова имеют диаметрально противоположные варианты произношения по буквам. Например, алюминий в канадской интерпретации звучит и пишется как *aluminium* ['æljʊ'mɪniəm]. В британской орфографии – *aluminum* [ə'lu:mɪnəm].

Таким образом, на фонетическом уровне канадский вариант английского языка расходится с британским по линии:

- произнесения некоторых дифтонгов перед определенными согласными;
- противопоставления долготы и краткости гласного;
- наличия/отсутствия согласных.

По аналогии с акцентированной *r* в североамериканском варианте, ротическое [r] характерно и для ирландского английского. Фонетической особенностью также является произнесение ирландцами тех звуков, которые в британском варианте не произносятся, и напротив, опущение многих звуков, присутствующих в британском английском.

В свою очередь бизнес-партнеры из Бразилии склонны произносить фонему [di:] как [dʒ] и добавлять [i:] в конце согласных букв, таких, например, как *k* [keɪ]. В этом случае *bank* будет звучать как [bæŋki:].

Данные практические наблюдения свидетельствуют о влиянии социолингвистического кругозора на результативность межкультурного диалога. Отсюда – значимость учета фонетических особенностей речи в языковой подготовке выпускников нефилологических вузов.

В контексте научных исследований социолингвистическое поле широко представлено в работах отечественных и зарубежных методистов. Объектами изучения становились социальные дифференциации говорящих и язык с точки зрения его социальной разновариантности (К.Л. Geeslin, В.И. Карасик, Ек. J.A. van, R.K. Blot, в частности, по отношению к англоговорящим этносам (А. Bohmann, С.Н. Candlin, N. Mercer, N. Braber, S. Jansen).

Теоретические и эмпирические исследования в области формирования социолингвистической компетенции в неязыковом вузе средствами E-mail-проектов (Т.И. Густомясова), в контексте устного иноязычного общения: учащихся младших курсов технического вуза (Н.А. Беленюк), у студентов старших курсов во франкоязычной коммуникации (Ю.А. Сеница), с акцентом на подготовку будущих менеджеров к аудированию (К.М. Синькевич), на материале социомаркированных текстов (В.А. Потемкина) свидетельствуют о том, что лингвосоциологический подход занимает в лингводидактике укрепляющуюся позицию, выдвигая на первый план «осознание социолингвистических параметров общения, обусловленных вариативностью языка» [14, с. 309]. Анализируя современные отечественные работы на предмет социальных характеристик компетенции в языковых вузах, важно отметить выделение учеными социофонетического компонента (Е.С. Нечаева), формирование социолингвистической компетенции в ходе овладения формулами речевого этикета (Ю.В. Манухина), в контексте устного иноязычного общения (И.А. Исенко, В.Е. Лапина).

В некоторых исследованиях прослеживается ориентация на развитие фонетического потенциала в обучении межкультурной коммуникации. Однако этот диапазон ограничен представлением о «способности к продуктивной (применительно к обучению говорению) речевой деятельности человека» (данное направление также отмечается современными исследователями [15, с. 86]). В частности, в работе Ю.А. Сеницы предусматривается владение учащимися диалектами для формирования произносительных навыков, т. е. в основе обучения устной речи находится продукция. При этом роль социолингвистических умений в рецептивной деятельности устного взаимодействия обосновывается авторами CEFR, как необходимых для понимания социальных особенностей использования языка [11]. В поддержку данного тезиса В.Е. Лапина и Е.С. Нечаева в своих трудах усиливают роль рецептивной речевой деятельности в развитии аудитивных фонетических навыков в условиях разновариантной лингвосферы. Тем самым, очевидна необходи-

мость углубления исследований по линии нелингвистических вузов с позиции расширения узнавания особенностей продуцируемой иноязычными коммуникантами речи.

Подчеркивая значимость фонетического концепта в вариативном межкультурном общении, изучим роль профессионального дискурса в межэтнической коммуникации. В свете современных тенденций содержания делового общения всё чаще возникает потребность в готовности действительно реагировать и подстраиваться под коммуникативную ситуацию. В этой связи субъекты диалога культур сталкиваются с различными особенностями общения: это коммуникативное поведение, культурное пространство общения, языковая личность инофона с индивидуально сформированной картиной мира. Здесь представляется важным рассмотреть дискурсивные установки профессионального речевого взаимодействия. Специфика социального поведения участников общения в соответствии с принятыми в этой системе культурными предписаниями находит отражение в теории дискурса.

Как отмечает В.И. Карасик, в условиях акционального подхода «общение рассматривается в неразрывной связи с поведением субъектов и совершаемыми ими действиями» [16, с. 68]. Среди изученных доминант социокультурных характеристик коммуникативного действия наиболее значимой нам видится личная/статусная маркированность индивида. Представляет интерес также режимный подход к дискурсу с позиции его организационной компоненты: общение спонтанное и подготовленное. Спонтанный дискурс является элементом естественного речевого поведения людей. «Подготовленный дискурс имеет принципиально иную природу, мы взаимодействуем исходя из целей такого дискурса» [16, с. 68]. В приведенных условиях обсуждаются вопросы, предопределенные нормами социального института. Эти цели «программируют наше коммуникативное поведение, и делают дискурс подготовленным» [16, с. 68].

При этом фонетикоориентированность представляется нам актуальной как в условиях заранее подготовленной речи, так и при переориентации подготовленного дискурса «на порождение и восприятие текстов, которые вербально не продуманы и отредактированы заранее, но обусловлены задачами общения и поэтому не могут выходить за рамки определенной тематики» [16, с. 67–68].

Таким образом, интерпретация разновариантной устной деловой речи выпускником неязыкового вуза будет эффективной, если процесс обучения охватывает фонетико-фонологический компонент содержания обучения социально-обусловленной речи в деловом дискурсе.

Выводы

Ракурс изучения современного состояния проблемы позволил определить тенденции преобразований в рамках подготовки студентов неязыковых вузов к устному общению. На повестке дня стоит противоречие между требованиями к уровню развития способностей студентов неязыковых вузов воспринимать и понимать на слух разнообразные иноязычные аудиосообщения, удовлетворяющие их профессиональным потребностям, и нерешенностью в научном плане проблемы учета актуального социолингвистического спектра послевузовского делового дискурса. Из этого возникает необходимость в агрегации социолингвистической базы акцентов и диалектов иноязычных коммуникантов для формирования умений социолингвистической интерпретации устных профессиональных текстов у студентов неязыкового вуза.

Более того, получившая в лингводидактике широкое освещение теория социолингвистической компетенции оттесняет внимание ученых с формирования умений трактовки устных профессиональных текстов, характеризующихся диалектической и акцентной вариативностью студентами экономических специальностей.

Наконец, видится эффективным ориентирование на фонетико-фонологический детерминизм, призванный заполнить социолингвистические лакуны в контексте профессионально-об-

условленного диалога культур, прежде всего за счет узнавания особенностей вариантов языка. Актуальность этого направления подкрепляется постулатами о ведущих методических принципах при создании профессионально-ориентированных дидактических ресурсов, среди которых наиболее востребованным в социальном контексте представляется «принцип учета специфики целевой группы, предполагающий соответствие дидактических материалов уровню лингвистической компетентности обучаемых» и принцип адаптированности (подразумевает «профессиональную направленность текстового и тренировочного материала») [10, с. 3]. Ввиду ограниченности временного ресурса в неязыковом вузе, речевую специфику, свойственную определенной социальной группе, на наш взгляд, необходимо обозначить, но не обучать ей.

Как видим, европейские и отечественные лингводидактические установки свидетельствуют об укреплении стратегии социолингвизации иноязычного образования. Философия профессионального речевого поведения зиждется на корректной и оперативной интерпретации звуковых элементов разновариантной иноязычной речи. Несомненно, это направление нуждается в дальнейшем развитии и подкреплении новыми научными идеями. Движущую силу приобретают социальные параметры языка, обладающие вариативной природой. В условиях реализации социолингвистической педагогической инноватики они преследуют интерпретативные интересы участников межкультурного общения. Следовательно, сосредоточение внимания на понимании речевого поведения в рамках социального контекста представляется нам продуктивной и эффективной основой развития умений ведения деловой коммуникации в современных лингводидактических условиях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Бокова Т.Н., Морозова В.И.** Влияние идей постмодернизма на высшее образование в России // Проблемы высшего образования и современные тенденции социогуманитарного знания (VIII Арсентьевские чтения): Матер. Всерос. науч. конф. с междунар. участием. М., 2020. С. 27–31.
2. **Рубцова А.В., Алмазова Н.И., Еремин Ю.В.** Социокультурная педагогическая инноватика: продуктивный подход в иноязычном образовании // Письма в Эмиссия. Оффлайн. URL: <http://emissia.org/offline/2020/2812.htm> (Дата обращения: 16.12.2020).
3. **Горшунов Ю.В., Горшунова Е.Ю.** Этнические ярлыки в речи детей и подростков англоязычного мира // Политическая лингвистика. 2015. № 2 (52). С. 156–161.
4. **Карасик В.И.** Язык социального статуса: Социолингвистический аспект. Прагматический аспект. Лингвосемантический аспект. М.: Гнозис, 2002. 333 с.
5. **Карасик В.И.** Коммуникативная тональность: типы и способы выражения // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. 2017. № 2 (18). С. 75–89.
6. **Хисматуллина А.С., Халяпина Л.П.** Применение технологии QR-code в обучении профильно-ориентированному аудированию // Неделя науки СПбПУ: Матер. науч. конф. с междунар. участием. СПб., 2019. С. 190–193.
7. **Гавриленко Н.Н.** Дискурсивный анализ текста при формировании межкультурной коммуникативной компетенции // Актуальные проблемы преподавания гуманитарных наук: теоретические и прикладные аспекты: матер. науч.-практич. конф. Орехово-Зуево, 2017. С. 35–37.
8. **Гальскова Н.Д.** Современная методика обучения иностранным языкам. М.: АРКТИ, 2003. 192 с.
9. **Сороковых Г.В., Зыкова А.В.** Реестр лингводидактических проблем аудирования иноязычного текста // Педагогика и психология образования. 2020. № 1. С. 146–157. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-146-157
10. **Алмазова Н.И., Попова Н.В., Евтушенко Т.Г.** Организационно-методические аспекты создания профессионально-ориентированных дидактических ресурсов по иностранному языку в техническом вузе // Вестник Кемеровского государственного университета. Гуманитарные и общественные науки. 2020. № 1 (13). С. 1–11. DOI: 10.21603/2542-1840-2020-4-1-1-11
11. Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. Council of Europe, Strasbourg, 2018.

12. **Корзун О.О.** Подготовка будущего учителя английского языка к проектированию элективных курсов в профильной школе (из опыта работы) // Три "Л" в парадигме современного гуманитарного знания: лингвистика, литературоведение, лингводидактика. Межкафедр. сб. науч. статей. М., 2018. С. 121–126.

13. **Тарева Е.Г.** Устная межкультурная коммуникация: проблемы трудностей понимания // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2018. № 1. С. 71–82. DOI: 10.15593/2224-9389/2018.1

14. **Тарева Е.Г.** Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку // Язык и Культура. 2017. № 40. С. 302–320. DOI: 10.17223/19996195/40/22

15. **Вишневецкая Н.В.** Социолингвистические параметры коммуникативной компетенции выпускника магистратуры // Общество. Коммуникация. Образование. 2020. Т. 11. № 1. С. 81–89. DOI: 10.18721/JHSS.11106

16. **Карасик В.И.** Лингвокультурные ценности в дискурсивном аспекте. Волгоград: Парадигма, 2015. 390 с.

Статья поступила в редакцию 30.12.2020.

REFERENCES

[1] **T.N. Bokova, V.I. Morozova**, Vliyaniye idey postmodernizma na vyssheye obrazovaniye v Rossii [Influence of postmodern ideas on higher education in Russia], Materialy Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem «Problemy vysshego obrazovaniya i sovremennyye tendentsii sotsiogumanitarnogo znaniya (VIII Arsenteyevskiy chteniya)» [“Problems of higher education and modern trends in socio-humanitarian knowledge (VIII Arsentiev Readings)”]. Proc. of the All-Russian scientific conference with Int. Participation], Moscow, 2020, pp. 27–31.

[2] **A.V. Rubtsova, N.I. Almazova, Yu.V. Yeregin**, Sotsiokulturnaya pedagogicheskaya innovatika: produktivnyy podkhod v inoyazychnom obrazovanii [Socio-cultural pedagogical innovation: a productive approach in foreign language education], Pisma v Emissiya.Offline. Available at: <http://emissia.org/offline/2020/2812.htm> (accessed 16.12.2020).

[3] **Yu.V. Gorshunov, Ye.Yu. Gorshunova**, Etnicheskiye yarlyki v rechi detey i podrostkov angloyazychnogo mira [Ethnic labels in the speech of children and adolescents in the English-speaking world], Politicheskaya lingvistika. 2 (52) (2015) 156–161.

[4] **V.I. Karasik**, Yazyk sotsialnogo statusa: sotsiolingvisticheskiy aspekt. Pragmalingvisticheskiy aspekt. Lingvosemanticheskiy aspekt [Language of social status: sociolinguistic aspect. Pragmalinguistic aspect. Linguostatistic aspect], Gnozis, Moscow, 2002.

[5] **V.I. Karasik**, Communicative sentiment: types and ways of expression, Uchenyye zapiski natsionalnogo obshchestva prikladnoy lingvistiki [Scientific notes of the National Society of Applied Linguistics]. 2 (18) (2017) 75–89.

[6] **A.S. Khismatullina, L.P. Khalyapina**, Primeneniye tekhnologii QR-code v obuchenii profilno-orientirovannomu audirovaniyu [Application of QR-code technology in teaching profile-oriented listening], Materialy nauchnoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem «Nedelya nauki SPBPU» [“SPBSTU Science Week”. Proc. of the scientific conference with Int. Participation], Saint Petersburg, 2019, pp. 190–193.

[7] **N.N. Gavrilenko**, Diskursivnyy analiz teksta pri formirovaniy mezhkulturnoy kommunikativnoy kompetentsii [Discourse analysis of text in the formation of intercultural communicative competence], Materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Aktualnyye problemy prepodavaniya gumanitarnykh nauk: teoreticheskiye i prikladnyye aspekty» [“Actual problems of teaching the humanities: theoretical and applied aspects”. Proc. of the scientific-practical conference], Orekhovo-Zuyevo, 2017, pp. 35–37.

[8] **N.D. Galskova**, Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam [Modern methods of teaching foreign languages], ARKTI, Moscow, 2003.

[9] **G.V. Sorokovykh, A.V. Zykova**, The register of linguodidative difficulties of listening of the foreign text, Pedagogy and Psychology of Education. 1 (2020) 146–157. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-146-157

[10] **N.I. Almazova, N.V. Popova, T.G. Evtushenko**, Organizational and methodological aspects of developing profession-oriented foreign language didactic resources in a technical university, Bulle-

tin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences. 1 (13) (2020) 1–11. DOI: 10.21603/2542-1840-2020-4-1-1-11

[11] Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. Council of Europe, Strasbourg, 2018.

[12] **O.O. Korzun**, Podgotovka budushchego uchitelya angliyskogo yazyka k proyektirovaniyu effektivnykh kursov v profilnoy shkole (iz opyta raboty) [Preparation of the future English teacher for designing elective courses in a specialized school (from work experience)], Mezhhkafedralnyy sbornik nauchnykh statey «Tri "L" v paradigme sovremennogo gumanitarnogo znaniya: lingvistika, literaturovedeniye, lingvodidaktika» [“Three "L" in the paradigm of modern humanitarian knowledge: linguistics, literary criticism, linguodidactics”. Interdepartmental collection of scientific articles], Moscow, 2018, pp. 121–126.

[13] **E.G. Tareva**, Intercultural communication: problems with listening comprehension, Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Problemy âzykoznaniâ i pedagogiki [PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin]. 1 (2018) 71–82. DOI: 10.15593/2224-9389/2018.1

[14] **E.G. Tareva**, The system of culture-based approaches to foreign language teaching, Yazyk i Kultura [Language and Culture]. 40 (2017) 302–320. DOI: 10.17223/19996195/40/22

[15] **N.V. Vishnevetskaya**, Sociolinguistic Parameters of a Master's Communicative Competence, Society. Communication. Education, 11 (1) (2020) 81–89. DOI: 10.18721/JHSS.11106

[16] **V.I. Karasik**, Lingvokulturnyye tsennosti v diskursivnom aspekte [Linguocultural values in a discursive aspect], Paradigm, Volgograd, 2015.

Received 30.12.2020.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ / THE AUTHORS

Рыкова Мария Александровна
Rykoval Maria A.
E-mail: rykovamary@mail.ru

Бокова Татьяна Николаевна
Vokova Tatiana N.
E-mail: tnbokova@mail.ru

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2021