

УЧЕБНЫЙ ДИСКУРС В ПРЕПОДАВАНИИ СПЕЦИАЛЬНОГО (ЭКОНОМИЧЕСКОГО) ПЕРЕВОДА В ВУЗЕ: ПРАГМАТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

DOI: 10.25629/НС.2018.11.03

ГРИНЕВА М.В.

Московский государственный институт международных отношений (университет)
Министерства иностранных дел Российской Федерации. Россия, Москва

Аннотация. Предметом данного исследования является учебный дискурс на занятиях по курсу экономического перевода с иностранного языка на русский – ключевому аспекту профессионально ориентированной языковой подготовки в вузе экономического профиля. Делается вывод, что такой дискурс характеризуется сниженным уровнем формальности (статусности) и ориентацией на личность студента. Определяется оптимальное соотношение дискурсивных жанров и стратегий в рамках такого курса при доминировании широких дискуссий и приоритетности организующей и содействующей стратегий, что позволяет эффективно формировать профессионально значимые компетенции и развивать первичную языковую личность студента.

Ключевые слова: профессионально ориентированная языковая подготовка в вузе; педагогический (учебный) дискурс; дискурсивные стратегии; курс экономического перевода; профессиональные компетенции экономистов-международников.

Введение

Углубление профессионализации языковой подготовки в вузах с усиленным лингвистическим компонентом предполагает адекватную трансформацию учебного, или педагогического, иноязычного дискурса с целью «оптимизации обучающей коммуникации» в рамках каждого из аспектов языковой подготовки и ее максимального сближения с реальной профессиональной коммуникацией на иностранном языке [13, с. 26]. Именно с этих позиций в настоящей работе рассматривается курс экономического перевода как ключевой аспект иноязычной профессионализации в неязыковых вузах экономического профиля, которому отводится значительное место в их учебных планах. Такой анализ позволяет выявить коммуникативное своеобразие данного языкового аспекта с выходом на практические рекомендации по эффективному «формированию умений, компетенций, мышления» его средствами [13, с. 25].

Методология и методы

Методологическую основу исследования составляют системный, компетентностный, личностно-деятельностный и коммуникативный подходы вкпе с принципами функциональности и профессиональной направленности. При работе над статьей автором использованы методы теоретического анализа научно-педагогической литературы, а также изучения и обобщения педагогического опыта преподавателей иностранного языка в нелингвистических вузах.

Обзор литературы

Обращение к дискурсу в педагогике «вторично» по отношению к его исследованию в контексте лингвистики: со временем лингвистика утратила «монопольное» право на использование термина «дискурс», и он был заимствован другими науками, в том числе педагогикой. «Дискурс-бум» (в терминологии И.Т. Касавина) был обязан своим появлением роли дискурса как наиболее общего способа оформления многих видов деятельности, а также оценки их результатов, чем по сути и является интерпретация и генерирование текстов в процессе межличностной коммуникации [8, с. 5]. Анализ понятия «дискурс» в педагогике – это частный случай его внелингвистического анализа. В отличие от изучения дискурса на языковом, то есть абстрактном, уровне, присущем лингвистике, в педагогике дискурс понимается как речевое взаимодействие его участников (учитель и ученик или преподаватель и студент) и, как следствие, способ решения ряда практических педагогических задач.

Многообразие форм межличностной коммуникации обуславливает вариативность дискурса и сложность его типологии, что усугубляется широким спектром таких его параметров как «языковые отличительные черты, стилистическая специфика, средства воздействия высказывания на получателя, специфика тематики, систем убеждений, способов рассуждения и т.д.» [6, с. 52]. В наиболее общем виде дискурс, согласно определению А.А. Кибрика, представляет собой «единство двух разнородных сущностей – языковой коммуникации и образующегося в ее результате объекта – текста» [9, с. 3]. Н.Д. Арутюнова в «Лингвистическом энциклопедическом словаре» определяет дискурс как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими прагматическими, социокультурными, психологическими и др. факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемую как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания» [1, с. 136-137]. Иными словами, дискурс – это речь, «погруженная в жизнь» [1, с. 136-137].

Важнейшей разновидностью речевого взаимодействия является профессиональный дискурс, понимаемый как целенаправленный коммуникативный акт (текст, диалог, дискуссия и т.д.), участниками которого являются специалисты в какой-либо области. Другими словами, это интенциональное речевое взаимодействие коммуникантов, обладающих профессиональными знаниями и имеющих различную или равную статусность. Л. С. Бейлинсон уточняет, что профессиональный дискурс базируется на специальной подготовке его участников и тематическом ограничении общения рамками соответствующей сферы профессиональной деятельности, причем как теоретической, так и практической [2, с. 10]. При этом роль «мостика» от учебной к реальной профессиональной коммуникации отводится учебному дискурсу. Такой дискурс, по определению Т.В. Ежовой, – это личностно-ориентированный вариант институционального дискурса, представляющий собой «коммуникацию субъектов образовательного процесса... в образовательной среде ВУЗа, включающую участников дискурса, педагогические цели, ценности и содержательную составляющую образования...» [6, с. 54]. Цель педагогического дискурса в ее наиболее общем виде была сформулирована В.И. Карасиком как «социализация нового члена общества (объяснение устройства мира, норм и правил поведения..., проверка понимания и усвоения информации, оценка результатов)» [7, с. 211]. В профессиональном же плане цель педагогического дискурса заключается в формировании ключевых профессионально значимых компетенций студентов.

Применительно к вузовской подготовке специалистов-международников ставится задача по обучению иностранному языку, в частности языку профессии, вкпе с овладением студентами широким набором нелингвистических компетенций и их интегрированной отработкой на основе учебного профессионального языкового дискурса. Е.В. Воевода определяет такой дискурс как симулятивную языковую среду, которая позволяет осуществлять коммуникацию «с учетом профессиональных интенций на базе специально отобранных ситуаций речевого общения, принимаемая во внимание экстралингвистические факторы» [4, с. 9]. Имитируя реальную профессиональную коммуникацию на иностранном языке, учебный иноязычный дискурс нацелен на овладение студентами механизмами интерпретации и конструирования текстов (дискурсивная компетенция) на основе углубления понимания особенностей функционирования изучаемого иностранного языка и тренировки в его использовании. Такой дискурс не только позволяет комплексно и взаимосвязано отрабатывать поаспектно формируемые языковые знания, умения и навыки; он является «средой», в которой происходит становление профессионально значимых языковых и неязыковых компетенций будущих специалистов в их интегрированном виде.

Исследователи дискурса в процессе преподавания различных дисциплин отмечают наличие межпредметных различий в его построении при общей «дискурсивной природе науки» [10]. Помимо предметной специфики, а также личностной или институциональной ориентации, параметрами дискурса как такового являются: участники дискурса с присущими им социально-психологическими характеристиками; хронотоп; цели и условия коммуникации; стратегии и жанры коммуникации; модус (канал передачи информации); формальность; прецедентные тексты.

Конкретизируя понятие дискурса в контексте преподавания экономики, В.В. Крысов пишет о том, что «сама природа экономических отношений имеет дискурсивный характер» [10]. Конструирование профессионального экономического дискурса предполагает овладение заданными наукой «правилами и механизмами создания высказываний, суждений и умозаключений, ведения дискуссий, написания текстов, формулирования задач, вопросов и ответов» [10]. По мнению автора, специфика любого профессионального дискурса, включая экономический, «обусловлена категориальным аппаратом науки, выраженном в его тезауресе, методологией и методикой исследования, наличием общепринятых закономерностей и принципов» [10]. Это позволяет сделать вывод о том, что экономический дискурс является неременной составляющей профессиональной реализации экономистов-международников и дискурсивная работа – как при овладении профильными дисциплинами, так и при изучении иностранного языка – должна стать одним из ключевых направлений подготовки будущего специалиста, «основной формой его существования в рамках образовательного процесса» [10].

Материалы и результаты

Институциональный характер педагогического дискурса в вузе обусловлен тем, что в пространстве и времени он реализуется в образовательной среде вуза в рамках учебного занятия, а его участники – это преподаватели и студенты. Кроме того, содержательно он определяется требованиями ФГОС ВО и работодателя, предусматривающими подготовку специалиста, способного к практическому применению полученных в вузе знаний, умений и навыков, то есть обладающих соответствующими компетенциями. Поэтому целью занятий экономическим переводом на основном этапе языковой профессионализации следует считать формирование у студента умения не только понять текст по профессии на иностранном языке, но и генерировать новый, смыслово и стилистически адекватный оригиналу русскоязычный устный или письменный текст высокой степени профессиональной готовности и пригодный к использованию в профессиональных целях (публикация, использование для подготовки справочных и аналитических материалов и т.д.). Так, при работе по курсу экономического перевода на факультете МЭО МГИМО МИД России формирование профессионально значимых компетенций как генерализованная цель курса расшифровывается в следующих умениях и навыках:

- вести на английском языке беседу, участвовать в дискуссии, выступать публично по темам в рамках профессиональной и социально-культурной сфер общения, интегрируя знания по специальности, общему языку, экономическому переводу;
- уметь оперировать в ходе дискуссии обширным лексико-грамматическим аппаратом, вести не только диалог, но и полилог, высказывать свою точку зрения с учетом социокультурного компонента и принятого речевого этикета;
- выполнять письменный перевод печатных текстов с английского языка на русский и с русского языка на английский в рамках профессиональной сферы общения;
- реферировать и аннотировать на английском и русском языках англоязычные и русскоязычные печатные и звучащие тексты в рамках профессиональной сферы общения;
- составлять аналитические обзоры тематических подборок информационных материалов по специальности с последующим комментарием в рамках принятого речевого этикета [12, с. 7].¹

Работа по курсу экономического перевода ведется с использованием учебника «Экономический английский: теория и практика перевода и реферирования экономических текстов» в тесной связи с «профилирующими дисциплинами, включая элементы образовательной технологии CLIL – предметно-языкового интегрированного обучения, а также с учетом будущей профессиональной деятельности студентов и соответствия его подготовки критериям и модулям компетенций, отвечающим требованиям российского и международного экономического сообщества» [12, с. 7]. Тексты для перевода представляют собой аутентичные материалы, отражающие ключевые тенденции в мировой экономике, и насыщены лексико-грамматическими

трудностями, отработка которых происходит как в процессе перевода (аудиторного и домашнего), так и на основе специальных упражнений.

Такую практикоориентированную работу по курсу экономического перевода можно с полным основанием определить, как разновидность «контекстного образования», когда иностранный язык усваивается «в «канве» ... социальной и профессиональной практики», являющейся неотъемлемым компонентом реальной оперативной и научной деятельности экономиста-международника [3, с. 129]. Это в некотором смысле сплав «квазипрофессиональной» и «учебно-профессиональной деятельности», где студент, оставаясь в позиции обучающегося, выполняет как имитационные, так и реальные исследовательские и практические функции, увязанные с будущей профессией [3, с. 130], [11]. Имитационный характер учебной деятельности при «чистовом» переводе (письменный перевод без строгих временных рамок, что делает возможным его шлифовку) снижается при работе с аутентичными профессиональными текстами из иноязычной прессы, так как в этом случае существенно возрастает, например, роль самостоятельной – без опоры на комментарии учебника – исследовательской работы над экстралингвистической информацией, в том числе предметной.

В реальности в структуре аудиторного формата работы над статьей (которая коммуникативно оформлена как проверка, обсуждение, сопоставление и оценка «чистовых» вариантов перевода) первоначальная фаза представлена работой по овладению языком профессии. Ее содержание сводится к постоянному расширению и закреплению профессионального вокабуляра с опорой на экстралингвистические факторы (в первую очередь, через опережающее формирование предметных компетенций и комментарии учебника), а также грамматических структур, характерных для специальных текстов. В рамках языковой профессионализации это представляет собой типичную учебную деятельность академического типа [3, с. 130]. С достаточным основанием к тому же типу учебной деятельности может быть отнесена работа над спонтанным переводом (перевод «с листа», или «черновой» перевод) в аудитории, так как по сути целью такой работы не является подготовка перевода как ориентированного вонне продукта, а лишь практика в смыслоизвлечении с использованием вновь вводимой профессиональной лексики и лексико-грамматических приемов перевода в целях закрепления нового и ранее изученного и тренировки в спонтанном переводе. Очевидно, что этот вид учебной работы имеет и некоторые черты квазипрофессиональной, то есть имитационной, деятельности студентов, так как элементы смысловой и стилистической обработки, как и уточнение экстралингвистических данных, неизбежны и при таком переводе.

Уже сама по себе поликомпонентность занятия по экономическому переводу с точки зрения видов учебной деятельности, разнообразия коммуникативных ситуаций, их целей и установок обуславливает многообразие жанров педагогического дискурса (опрос, объяснение, диалог, дискуссия, кейс-анализ и т.д.), повышенную частоту их смены и, соответственно, диктует необходимость использования широкого набора дискурсивных стратегий, сочетания которых варьируют в зависимости от содержания и целей конкретной фазы занятия.

Действительно, процесс коммуникации на учебном занятии – это совокупность отдельных многочисленных речевых актов, инициируемых как преподавателем, так и студентами. При этом эти речевые акты отнюдь не случайны: их содержание и форма отражают коммуникативную установку участников педагогического дискурса. Другими словами, выбор говорящим (преподавателем/студентом) специфических средств для достижения поставленной цели в конкретных условиях учебной коммуникации рассматривается как реализация определенной стратегии в дискурсе. Дискурсивная стратегия, таким образом, представляет собой совокупность значимых способов интерактивной коммуникации и языковых способов их выражения. В педагогическом дискурсе такими основными способами взаимодействия являются объяснение, проверка, контроль, содействие и организация. Выбор адекватных стратегий педагогического дискурса требует четкого понимания целей актов учебной коммуникации в условиях ее профессионализации.

Применительно к специальному переводу с иностранного языка, включая перевод экономических текстов, учебная работа с пособием (письменный модус) по освоению и закреплению нового материала (вокабуляр и грамматические структуры) в наибольшей степени соответствует общим целям и прагматическим установкам педагогического дискурса (в первую очередь, компенсирующей, экземплификативной и прогностической), которые непосредственно связаны с процессом усвоения студентами транслируемой им информации. Дискурс на этой фазе занятия представляет собой разновидность классического педагогического дискурса как институционального, статусно-ориентированного диалогического общения в образовательной среде, хотя он и ближе к неформальному межличностному общению, чем другие виды институционального дискурса [5]. При этом преподавателем реализуются объясняющая, оценивающая и контролирующая стратегии педагогического дискурса через такие жанры как объяснение и опрос. Предмет речи в этом дискурсе – не объективно новая, а устоявшаяся базовая информация, способствующая компетентностному становлению будущего специалиста.

Устный спонтанный («черновой») перевод на занятии требует не только сохранения оценивающей и контролирующей стратегий, но и использования содействующей стратегии для стимулирования студентов к повышению качества предъявляемого перевода даже без его тщательной шлифовки. Это стадия экзамплификации и пропедевтики, предупреждающая ошибки в последующем самостоятельном внеаудиторном переводе и приобщающая студентов к приемам переводческой работы. На этой фазе занятия языком дискурса становится русский язык, так как основой для реализации оценочной и содействующей стратегий выступает русскоязычный текст, предъявляемый студентом в устной форме. Более того, вся работа над экономическим переводом ведется в опоре на русский язык, или на первичную языковую личность студента, родным языком которого является русский. Именно от уровня зрелости такой личности во многом зависит качество перевода иноязычных экономических текстов. Перевод текстов экономической направленности с иностранного языка на русский, несомненно, является основным аспектом языковой профессионально ориентированной подготовки с точки зрения задействования и совершенствования первичной языковой личности студента. Важно, чтобы это обстоятельство постоянно находилось в фокусе внимания преподавателя экономического перевода. Наиболее полно эта установка может быть реализована при работе на стадии проверки внеаудиторного (домашнего) перевода, при работе над которым студент имеет возможность полностью мобилизовать свои знания родного языка, а также имеет неограниченный доступ к словарям и другим справочным материалам для освоения экстралингвистической информации.

Содержание этой фазы аудиторного занятия состоит в нахождении русскоязычного варианта перевода, содержательно и стилистически наиболее адекватного иноязычному оригиналу. Выбор такого варианта ведется на основе сопоставления множества индивидуальных вариантов, предложенных членами студенческой группы. При этом механизмом развития первичной языковой личности является не утверждение преподавателем и восприятие студентами некой «объективной» истины, а длительный ее поиск в ходе аудиторной дискуссии, когда студенты предъявляют свои тексты (варианты перевода) и анализируют тексты своих коллег.

Как следствие, студенты превращаются в активных инициаторов дискурса, который утрачивает свою формальность, становясь все более личностным. Жанр дискуссии, как показывает практика, вызывает наиболее позитивную реакцию студентов, поэтому преподаватель имеет возможность всемерно поддерживать его, используя содействующую и организующую стратегии. Оценивающие функции с их обоснованием могут быть частично переданы студентам, фоновые предметные знания которых на основном этапе языковой профессионализации уже значительны. Это же обстоятельство позволяет возложить на студентов и объясняющие функции в процессе обсуждения экономической сути переводимых текстов и выполнения кейс-анализов. Кроме того, как первичные языковые личности, студент и преподаватель могут находиться на сопоставимом уровне владения родным языком: студенты подчас предлагают варианты перевода, качественно превосходящие вариант преподавателя. Если преподаватель будет

строить эту фазу занятия как широкую дискуссию, стимулируя к участию в ней всех студентов группы и отказываясь от оценивающей и контролирующей стратегий в пользу содействующей и организующей, сам учебный дискурс подведет студентов к осознанию необходимости совершенствования знания родного языка.

Как показывает практика, зачастую именно содействующая и организующая стратегии «приносятся в жертву» контролирующей стратегии, когда лишь один студент предъявляет свой вариант перевода. Работа в этом случае сводится к сопоставлению данного варианта с «эталонным» вариантом преподавателя. В этом случае дискуссия «сворачивается» и учебный дискурс, как следствие, все больше отдаляется от реальной профессиональной коммуникации.

Заключение

Педагогический дискурс на занятиях по профессиональному (экономическому) переводу с иностранного языка на русский характеризуется широким набором дискурсивных стратегий, варьирующим в зависимости от фазы учебного занятия и ее мини-цели, а также различиями в уровне формальности (статусности), который существенно снижается на стадии проверки «домашнего» перевода на основе организующей и содействующей стратегий, поощряющих широкую дискуссию о вариантах перевода. Именно в ходе такого дискурса формируются профессионально значимые языковые и предметные компетенции студента, совершенствуется его первичная языковая личность. Как представляется, поаспектный анализ формирования педагогического дискурса при изучении иностранного языка (в том числе, в рамках курса специального перевода) с учетом направления профессионализации, сопровождающийся разработкой своего рода дискурсивного «профиля» занятий по каждому аспекту с выявлением их фреймовой, жанровой и стратегийной специфики и выходом на конкретные рекомендации по конструированию дискурса, позволяет предложить педагогам-практикам реальные средства повышения его эффективности.

Примечание

¹В фокусе внимания настоящей работы находится курс экономического перевода в том его виде, в каком он преподается на третьем и четвертом курсах факультета МЭО МГИМО. На четвертом курсе этот аспект дополняется сопряженным с ним курсом реферирования и аннотирования экономических текстов.

Литература:

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс / Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Сов. Энциклопедия, 1990. 685 с. С. 136-137.
2. Бейлинсон Л.В. Профессиональный дискурс: признаки, функции, нормы: автореф. дис. ... докт. филол. наук: 10.02.19. Волгоград, 2009. 39 с.
3. Вербицкий А.А. Иноязычное образование в контексте профессии // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2018. Выпуск 2 (796). С. 126-141.
4. Воевода Е.В. Основные направления профессионально ориентированной подготовки специалиста-международника: монография. М.: Издательство МГОУ, 2009. 142 с.
5. Габидуллина А.Р. Учебно-педагогический дискурс: категориальная структура и жанровое своеобразие: дисс. ... д-ра филол. наук: 10.02.01. Донецк, 2009. 489 с.
6. Ежова Т.В. К проблеме изучения педагогического дискурса // Вестник ОГУ. 2006. № 2. Том 1. Гуманитарные науки. С. 52-56.
7. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. 2-е изд. М.: Гнозис, 2004. 390 с.
8. Касавин И.Т. Дискурс-анализ как междисциплинарный метод гуманитарных наук // Эпистемология и философия науки. 2006. № 4. Том X. С. 5-16.
9. Кибрик А.А. Модус, жанр и другие параметры классификации дискурсов // Вопросы языкознания. 2009. № 2. С. 3-21.

10. Крысов В.В. Дискурсивные практики в преподавании экономических дисциплин. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://refdb.ru/look/1809857.html>.

11. Небольсина Е.В. Insurance English на российском рынке // Страховое дело. 2014. № 9. С. 13-15.

12. 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.

13. Пичугина В.К. Дискурс как педагогическое понятие: методический и эвристический потенциалы // Известия ВГПУ. 2012. С. 25-27.

Гринева Мария Владимировна. SPIN: 8138-1576. E-mail: maria.grineva@mail.ru

Дата поступления 05.10.2018

Дата принятия к публикации 10.11.2018

FOREIGN LANGUAGE DISCOURSE IN TEACHING TRANSLATION FOR SPECIFIC PURPOSES (ECONOMIC TRANSLATION) AT A HIGHER EDUCATION INSTITUTION: PRAGMATIC AND PEDAGOGIC ASPECTS

DOI: 10.25629/HC.2018.11.03

GRINEVA M.V.

Moscow State Institute of International Relations (University) at the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation. Russia, Moscow

Abstract. The article focuses on the foreign language discourse in the economic translation class, which is the key aspect of the foreign language curriculum at a higher education institution training would-be economists. The author concludes that such a low-formality and student-centered discourse involving group discussions and relying on organization and assistance strategies contributes to developing professional competences and first-language identity of students.

Keywords: professionally oriented foreign language teaching at a higher education institution; pedagogic discourse; discourse strategies; economic translation class; professional competences of students majoring in foreign economic relations.

References:

1. Arutyunova N.D. Diskurs. *Lingvisticheskii entsiklopedicheskii slovar'* [Discourse. *Linguistic encyclopaedic dictionary*]. In V.N. Yartseva (ed.). Moscow: Sov. Entsiklopediya, 1990. 685 p. P. 136-137.

2. Beilinson L.V. Professional'nyi diskurs: priznaki, funktsii, normy: avtoref. dis. ... dokt. filol. nauk [Professional discourse: signs, functions, rules. Dr. sci. (philology) diss.]. Volgograd, 2009. 39 p.

3. Verbitskii A.A. Inoyazychnoe obrazovanie v kontekste professii [Foreign language education in the context of the profession]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*. 2018. Issue 2 (796). P. 126-141.

4. Voevoda E.V. Osnovnye napravleniya professional'no orientirovannoi podgotovki spetsialista-mezhdunarodnika [The main directions of professionally oriented training of international Affairs specialist]. Moscow: MGOU Publ., 2009. 142 p.

5. Gabidullina A.R. Uchebno-pedagogicheskii diskurs: kategorial'naya struktura i zhan-rovoe svoeobrazie: diss. ... d-ra filol. nauk [Educational and pedagogical discourse: categorical structure and genre originality. Dr. sci. (philology) diss.]. Donetsk, 2009. 489 p.

6. Ezhova T.V. K probleme izucheniya pedagogicheskogo diskursa [On the problem of studying pedagogical discourse]. *Vestnik OGU*. 2006. No. 2. Vol. 1. P. 52-56.
7. Karasik V.I. *Yazykovoï krug: lichnost', kontsepty, diskurs* [Language circle: personality, concepts, discourse]. 2nd ed. Moscow: Gnozis, 2004. 390 p.
8. Kasavin I.T. Diskurs-analiz kak mezhdistsiplinarnyi metod gumanitarnykh nauk [Discourse analysis as an interdisciplinary method of Humanities]. *Epistemologiya i filosofiya nauki*. 2006. No. 4. Vol X. P. 5-16.
9. Kibrik A.A. Modus, zhanr i drugie parametry klassifikatsii diskursov [Modus, genre and other parameters for the classification of discourses]. *Voprosy yazykoznaniya*. 2009. No. 2. P. 3–21.
10. Krysov V.V. Diskursivnye praktiki v prepodavanii ekonomicheskikh distsiplin [Discursive practices in teaching economic disciplines]. URL: <http://refdb.ru/look/1809857.html>.
11. Nebol'sina E.V. Insurance English na rossiiskom rynke [Insurance English on the Russian market]. *Strakhovoe delo*. 2014. No. 9. P. 13-15.
12. Pichkova L.S., Bochkova Yu.L., Grineva M.V., Pantyukhina L.V. *Ekonomicheskii anglii-skii: teoriya i praktika perevoda i referirovaniya ekonomicheskikh tekstov* [Economic English: theory and practice of translation and abstracting of economic texts]. In 2 parts. Part. 1. Moscow: MGIMO-Universitet, 2018. 381 p.
13. Pichugina V.K. Diskurs kak pedagogicheskoe ponyatie: metodicheskii i evristicheskii potentsialy [Discourse as a pedagogical concept: methodical and heuristic potential]. *Izvestiya VGPU*. 2012. P. 25-27.

Grineva Mariia Vladimirovna. SPIN: 8138-1576. E-mail: maria.grineva@mail.ru

Date of receipt 05.10.2018

Date of acceptance 10.11.2018