

Назарьков Александр Андреевич

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ  
В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье рассмотрены психологические особенности взрослых, изучающих иностранный язык в системе дополнительного образования, их основные интеллектуально-личностные качества, а также трудности, возникающие в ходе учебно-познавательной деятельности. Анализируются характеристики, оказывающие влияние на эффективность обучения взрослых. Особое внимание уделено принципам обучения взрослых иностранному языку в системе дополнительного образования.

Адрес статьи: [www.gramota.net/materials/2/2013/9-1/33.html](http://www.gramota.net/materials/2/2013/9-1/33.html)

Источник

**Филологические науки. Вопросы теории и практики**

Тамбов: Грамота, 2013. № 9 (27): в 2-х ч. Ч. I. С. 130-134. ISSN 1997-2911.

Адрес журнала: [www.gramota.net/editions/2.html](http://www.gramota.net/editions/2.html)

Содержание данного номера журнала: [www.gramota.net/materials/2/2013/9-1/](http://www.gramota.net/materials/2/2013/9-1/)

**© Издательство "Грамота"**

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: [www.gramota.net](http://www.gramota.net)

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: [voprosy\\_phil@gramota.net](mailto:voprosy_phil@gramota.net)

УДК 37.013.83

**Педагогические науки**

*В статье рассмотрены психологические особенности взрослых, изучающих иностранный язык в системе дополнительного образования, их основные интеллектуально-личностные качества, а также трудности, возникающие в ходе учебно-познавательной деятельности. Анализируются характеристики, оказывающие влияние на эффективность обучения взрослых. Особое внимание уделено принципам обучения взрослых иностранному языку в системе дополнительного образования.*

*Ключевые слова и фразы:* обучение взрослых; дополнительное образование; иностранный язык; психолого-педагогические основы; принципы обучения.

**Назарьков Александр Андреевич**

Северо-Кавказский федеральный университет  
active@bk.ru

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ  
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ<sup>©</sup>**

Обучение взрослых – проблема, связанная с быстрым устареванием ранее приобретенных навыков и необходимостью приобретения новых. Потребность в обучении взрослого населения объясняется социальным и научно-техническим прогрессом; переменами в содержании и характере трудовой и общественной деятельности людей, увеличением объема свободного времени и возможностей его разумного использования.

Основным каналом получения последиplomного образования в настоящее время является система дополнительного образования взрослых, обладающая рядом параметров, позволяющих взрослому населению эффективно совмещать образовательную деятельность с их основной деятельностью – трудовой.

Давая оценку дополнительному образованию взрослых, Л. Г. Петерсон подчеркивает, что «особенно в индустриально развитых странах с высоким образовательным уровнем населения, дополнительное образование взрослых представляет собой важнейший элемент непрерывного образования, именно оно, в современном его понимании, являясь решением задачи функциональной грамотности населения, придает непрерывному образованию подлинный смысл и содержание» [7, с. 114]. Превращение конечного образования в непрерывное происходит в значительной мере и за счет дополнительного образования взрослых.

Огромное количество взрослых людей предпринимает усилия для продолжения своего образования, начиная изучение иностранных языков в зрелом возрасте. Этим обусловлен рост многочисленных школ и студий дополнительного образования, в которых обучение осуществляется как в индивидуальном режиме, так и в группах, в которые многие компании направляют своих сотрудников на курсы изучения иностранных языков. Вместе с тем следует учитывать психологические особенности данной возрастной группы обучающихся и педагогическую специфику процесса их обучения иностранному языку.

За последние годы в психолого-педагогической литературе накоплен разнообразный теоретический и эмпирический материал, описывающий особенности процесса обучения взрослых (Б. Г. Ананьев, Л. Н. Борисова, С. И. Змеев, Ю. Н. Кулюткин, С. Л. Рубинштейн, Г. С. Сухобская и др.).

Основная цель образования взрослых людей – это развитие личности на всех этапах ее жизнедеятельности. Как отмечает Л. Н. Борисова, «развитие есть то главное, что определяет личностный смысл образования, поэтому проблема обучения и развития, являющаяся для психологии и педагогики центральной, приобретает в контексте образования взрослых новое звучание, т.к. связывается теперь с развитием взрослой, зрелой личности» [9, с. 103].

Ю. Н. Кулюткин выделяет два наиболее важных интеллектуально-личностных качества обучающегося взрослого человека: открытость ума и децентрированное мышление. «Открытость есть такое интеллектуально-личностное качество, которое проявляется в высокой чувствительности человека к противоречивым проблемам, в положительной склонности ко всему новому, необычному, неожиданному» [5, с. 46]. Жизнедеятельность человека обычно сопровождается всякого рода стереотипами и привычками, которые будто «закрывают» от него новые аспекты проблем; ему привычнее и удобнее действовать старыми способами, несмотря на то, что условия деятельности уже изменились. Открытость ума проявляется, прежде всего, в осознании взрослым множества различных мысленных взглядов на одно и то же явление, что также способствует формированию установки на терпимость по отношению к мнению других. Во время решения мыслительных задач перед человеком нередко возникают преграды, обусловленные «эгоцентризмом мысли» [Там же, с. 72], т.е. неспособностью человека перейти от одной точки зрения к другой, более широкой. Именно эта проблема может быть решена, если взрослый учащийся обладает децентрированным мышлением.

Главная особенность образования взрослых заключается в неуклонном возрастании роли обучающегося в организации процесса своего обучения. Взрослый обучаемый – это человек, обладающий высоким уровнем самосознания, жизненным опытом, пониманием цели обучения и путей реализации полученных знаний, умений, личностных качеств и ценностных ориентаций, уровнем ответственности, достаточными для того,

чтобы определить цели своего учения, выбрать подходящие формы и методы, регулировать процесс своего учения и оценивать успешность своих достижений. Указанные выше особенности предопределяют высокий уровень заинтересованности, мотивации взрослого обучающегося.

Однако зачастую взрослый человек довольно осторожно относится к пребыванию в позиции того, кого учат. Анализ психолого-педагогических исследований проблем обучения взрослых показал, что у данного типа обучающихся существуют значительные трудности становления субъектной позиции в учебно-познавательной деятельности. Связаны они в первую очередь с переходом от профессиональной деятельности специалиста к учебной деятельности обучающегося.

Как известно, при вхождении в учебный процесс происходит смена социальных ролей человека: роль профессионала, специалиста в определенной сфере труда на период учебы, переподготовки или повышения квалификации сменяется ролью слушателя, обучающегося. По своему психологическому смыслу эта роль для взрослого человека отнюдь не идентична той роли, которую принимает на себя школьник. Психологически это воспринимается чаще всего как неосознаваемое возвращение в позицию учащегося, усвоенную еще в период учебы в школе и вузе со всеми присущими ей стереотипами, установками и отношениями: пассивное восприятие материала, вводимого преподавателем, его заучивание, выполнение стандартных действий и т.п.

Слагающийся из описанных выше особенностей психологический портрет взрослого обучающегося позволяет нам охарактеризовать его как человека самостоятельного, усидчивого, внимательного и настойчивого. Такой обучающийся имеет целостное представление о себе как о личности и специалисте, но при этом продолжает стремиться к развитию. Он обладает открытым умом, децентрированным мышлением и высоким уровнем самосознания.

Однако иногда в процессе обучения взрослых могут проявляться такие их психологические качества, как осторожность, боязливость и даже повышенная раздражительность. В отличие от детей, взрослые обычно не склонны имитировать включенность и интерес к занятию, если таковые отсутствуют. Напротив, зачастую они стремятся публично выразить свое несогласие или протест преподавателю и аудитории. С другой стороны, выступая сегодня в роли потребителей образовательных услуг, взрослые сами заинтересованы в качестве получаемого «товара» и занимают позицию требовательных и критически настроенных учащихся. Следует отметить, что именно система дополнительного образования способна нивелировать многие психологические трудности своим неформальным подходом.

Характерные особенности процесса освоения знаний и умений взрослыми субъектами учебной деятельности, а также особенности руководства этой деятельностью со стороны профессионального педагога являются предметом исследования андрагогики как особого раздела теории обучения. Образование взрослых направлено в первую очередь на удовлетворение образовательных потребностей конкретного человека. Разнообразие содержания, форм и методов обучения, гибкость, нестандартность форм организации обучения – все это позволяет сфере дополнительного образования взрослых удовлетворить самые разные индивидуальные образовательные потребности человека.

Под образовательной потребностью С. И. Змеев подразумевает «потребность в овладении знаниями, умениями, навыками и качествами, которыми необходимо овладеть обучающемуся для решения жизненно важных проблем» [1, с. 106]. Образовательные потребности взрослых очень конкретны, осознанны, необходимы для достижения их жизненно важных целей. Предоставляя возможности для удовлетворения подобных потребностей, дополнительное образование взрослых оказывается одним из важнейших «средств достижения высшей потребности человека – самореализации» [10, с. 17].

В течение последних нескольких десятилетий учеными стали накапливаться данные с целью обосновать ряд характеристик взрослых учащихся, которые отличают их от школьников и студентов. Как и следовало ожидать, атрибуты разнообразны, однако в большинстве литературных источников выделяются две общие характеристики, оказывающие влияние на эффективность обучения и на общую атмосферу занятий с группой зрелых обучающихся: жизненный опыт и самоуправляемость учащегося. Взрослого человека, в отличие от незрелого, характеризует наличие жизненного опыта, состоящего из бытовой, профессиональной и социальной составляющих, специфику которых следует учитывать при организации процесса обучения. Вместе с тем образование взрослых ориентировано на достижение человеком высшей степени свободы в процессе своего обучения, на овладение умениями, знаниями, навыками, личностными качествами и ценностными ориентациями, которые позволят ему самостоятельно организовать процесс своего обучения и стать *homo autostudens* – человеком самообучающимся (D. Cook).

Понятие «самоуправляемое обучение», предложенное М. Ноулзом, включает многие из универсальных элементов, встречаемых в литературе: студенты инициируют обучение; определяют потребности; устанавливают цели обучения; выбирают стратегии и оценивают результаты обучения [13, р. 114]. Американский социолог Д. Меризоу утверждает, что самоуправляемое обучение – это способность взрослых обучающихся проводить критический самоанализ и менять свою жизнь [14, р. 62]. Мы полагаем, что самоуправляемое обучение является определенной внутренней силой, которая заставляет обучающихся усваивать, синтезировать и анализировать новую информацию, учитывая обстоятельства, в которых они находят или ожидают найти свое собственное «я». Следует отметить, что даже при наличии самоуправляемости, взрослый, получающий знания в любой образовательной системе, является обучающимся. Данное понятие подразумевает, что он обучается сам при помощи других, являясь активным субъектом образовательного процесса.

В отличие от школьного и вузовского образования, где задана определенная программа обучения, в дополнительном образовании взрослых доминируют интересы и потребности учащихся. В то время как

школьное образование ориентировано на будущее, дополнительное образование взрослых строится вокруг актуальных проблем настоящего. Взрослые стремятся сразу применить знания на практике и, если получаемые знания, умения и навыки не помогают справиться с проблемами, просто уходят от таких педагогических ситуаций, они отсеиваются. Т. Д. Фишер обозначает такой процесс как «немедленное обучение». «Для них будущее – сейчас», – подчеркивает автор [12, р. 6]. Следовательно, продуктивность образовательного процесса в работе со взрослыми слушателями во многом зависит и от учета этого фактора.

Содержание образования в системе обучения взрослого населения традиционно носит открытый характер, развиваясь за счет привнесения личного опыта и индивидуальных информационных запросов. Для взрослых крайне важно использование аутентичной литературы на занятиях по иностранному языку, поскольку взрослый человек способен на собственную интерпретацию первичных источников. Однако нельзя не принимать во внимание тот факт, что обычно обучение взрослого человека осуществляется в ситуации дефицита личного времени, поэтому здесь необходима очень четкая регламентация, учитывающая индивидуальные пожелания и возможности [4, с. 70].

Основная задача преподавателя дополнительного образования взрослых – помочь взрослым слушателям в формировании предпосылок для самоопределения и организации их обучения, тем самым осуществить андрагогическую поддержку. Под андрагогической поддержкой А. В. Филатова понимает «деятельность педагога, ориентированную на личностное развитие взрослого в ситуации преодоления им трудностей в процессе обучения и реализуемую через сотрудничество всех субъектов образовательного процесса с учетом индивидуально-типологических особенностей и опыта жизнедеятельности личности» [11, с. 40].

В основе обучения любой дисциплине, в том числе и иностранному языку, лежат определенные принципы – исходные положения, призванные определять стратегию и тактику обучения в каждой «точке» учебного процесса, поскольку они связаны с целями, содержанием, методами, приемами, организацией обучения и проявляются во взаимосвязи и взаимозависимости. С. И. Змеевым были выделены основные андрагогические принципы обучения, которые составляют фундамент теории обучения взрослых:

- совместная деятельность;
- приоритет самостоятельного обучения (автономия);
- опора на опыт обучающегося;
- индивидуализация обучения;
- модульное построение процесса обучения;
- профессиональная контекстность обучения;
- актуализация результатов обучения;
- элективность обучения;
- развитие образовательных потребностей;
- осознанность обучения [2].

С нашей точки зрения, данные принципы носят всеобъемлющий характер и затрагивают практически все аспекты обучения взрослых. Вместе с тем, как нам представляется, они могут быть уточнены и расширены с учетом специфики предметной области, в нашем случае – обучения иностранному языку. Заметим при этом, что принципы обучения взрослых иностранным языкам применительно к высшей школе получили освещение в научной литературе [8], вопрос их уточнения и конкретизации в отношении дополнительного образования остается открытым.

Рассмотрим принцип модульного построения процесса обучения применительно к системе дополнительного образования взрослых (о реализации данного принципа в условиях иноязычной подготовки в техническом вузе см. [3]).

По мнению Н. Г. Пелевиной, модуль является «самостоятельной мобильной единицей в структуре содержания обучения и может перемещаться на те сроки, которые удобны слушателям, и входить в разные программы подготовки» [6, с. 5]. При этом нам представляется целесообразным разделить все образовательные модули на тематические и речевые (коммуникативно-функциональные).

Большинство современных УМК, используемых для обучения взрослых, разделены на тематические модули, такие как «Семья», «Работа», «Погода», «Спорт» и т.д. (см, например, УМК *New Headway, Round Up, New Cutting Edge, New English File, New Total English, Upstream, Face to Face, Snapshot, Wavelength, Straightforward, New Inside Out, True to Life* и др.). Вместе с тем зачастую для взрослых оказывается нецелесообразным изучение всех тематических модулей, представленных в учебном пособии. Как отмечалось нами ранее, связано это, прежде всего, с конкретной образовательной потребностью взрослого и минимальными сроками ее реализации. Большинство этих потребностей сводится к общению на бытовом уровне, к умению осуществлять ситуативные речевые акты на иностранном языке. Мы полагаем, что именно речевые (коммуникативно-функциональные) модули способны ответить указанным потребностям.

Проведя анализ основных андрагогических принципов, разработанных С. И. Змеевым, с учетом специфики предметной области и системы дополнительного образования, мы предлагаем выделить некоторые дополнительные принципы.

- *Принцип функционального подхода к отбору содержания обучения* выделяется нами исходя из теории речевых актов, согласно которой для осуществления речевого акта, т.е. для выполнения определенной речевой функции, индивиду необходимо научиться строить высказывание из слов иностранного языка по правилам его грамматики; снабдить высказывание смыслом и значением. В этом случае индивид обретает речевую компетенцию на иностранном языке, что напрямую зависит от отбора содержания обучения.

• *Принцип включения обучающихся в отбор содержания обучения* был вычленен нами из предложенного принципа элективности обучения. Согласно предлагаемому принципу, преподаватель должен давать обучаемым возможность самостоятельного подбора аутентичного языкового материала, используемого на занятиях (новости, статьи, тексты песен и т.д.). Исследования показали, что участие в отборе содержания обучения заметно повышает мотивированность слушателей курсов иностранных языков к общению на изучаемом языке.

• *Принцип гибкости содержания обучения* предполагает изменение преподавателем элементов содержания обучения, используемых методов и приемов, делая их мобильными и адаптированными к конкретной образовательной ситуации. Необходимость применения данного принципа может быть вызвана многочисленными факторами, включающими как образовательные (например: настроение обучаемых или интенсивность усвоения ими материала), так и необразовательные (например: перебои с электроэнергией или громкий шум за окнами учебного помещения).

• *Принцип коллективного взаимодействия* может явиться своего рода расширением принципа индивидуализации обучения, описанного С. И. Змеевым. Действительно, изучение иностранного языка в группе обладает рядом преимуществ перед индивидуальной формой обучения. Так, в группе существует возможность немедленно применить теоретические знания на практике не с преподавателем, который изначально знает иностранный язык лучше, а с равными по уровню владения языком соучениками; занятия в группе предполагают многочисленные диалоги, игры, театральные постановки, дискуссии; работа в группе подразумевает межличностное взаимодействие, являющееся неотъемлемым компонентом развития личностного потенциала обучающихся. Именно поэтому большинство современных коммуникативных пособий рассчитано на работу в группах и парах. И хотя большинство заданий легко трансформировать для индивидуальной работы, все же максимальную пользу из них можно извлечь именно на групповых занятиях.

• *Принцип психологической комфортности*. Использование некоторых традиционных методов обучения иностранному языку не позволяет формировать у учащихся опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений, что обусловило появление относительно новых подходов, одним из которых является эмоционально-гуманистический подход к обучению, характеризующийся следующими положениями: в образовательном процессе уважение проявляется к личности каждого преподавателя и обучающегося; общение значимо для учащихся; работа осуществляется в парах и микрогруппах; атмосфера, которая устанавливается в аудитории, важнее учебных материалов или методов, используемых на занятии; осуществляется взаимная поддержка и взаимодействие; присутствует опыт самореализации; преподаватель выступает в роли консультанта или фацилитатора и т.д. [15]. Все эти положения являются, на наш взгляд, составляющими психологической комфортности всех участников образовательного процесса, необходимой для успешного достижения поставленных целей обучения.

Исследованные и принятые в качестве основных, эти положения служат определению стратегии выбора методических приемов и средств обучения на курсах иностранных языков для взрослых.

#### Список литературы

1. Змеев С. И. Технология обучения взрослых. М.: Академия, 2002. 128 с.
2. Змеев С. И. Образование взрослых и процессы глобализации в сфере образования // Новые знания. 2005. № 2. С. 6-10.
3. Ковалева Ю. Ю. Концептуальные основы разработки программы модульного обучения иностранному языку студентов технического вуза (часть 1) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2013. № 8. Ч. 2. С. 90-93.
4. Колесникова И. А., Марон А. Е., Тонконогая Е. П. и др. Основы андрагогики: учеб. пособие / под ред. И. А. Колесниковой. М.: Академия, 2003. 240 с.
5. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых. М.: Просвещение, 1989. 128 с.
6. Пелевина Н. Г. Совершенствование коммуникативно-методической компетенции учителя иностранного языка профильных классов в системе повышения квалификации: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2009. 21 с.
7. Петерсон Л. Г. Теория и практика построения непрерывного образования (на примере курса математики для дошкольников начальной школы и 5-6 классов средней школы): монография. М.: Школа 2000, 2001. 256 с.
8. Поляков О. Г. Принципы профильно-ориентированного обучения английскому языку и факторы, способствующие их реализации // *Alma mater* (Вестник высшей школы). 2004. № 3. С. 23-26.
9. Проблемы описания и преподавания иностранных языков в вузе: межвуз. сб. науч.-метод. ст. Белгород: Изд-во Белгор. гос. ун-та, 1997. Вып. 1 / под ред. Л. Н. Борисовой. 393 с.
10. Рыбалко В. Основные направления деятельности организаций и учреждений образования взрослых // Новые знания. 2004. № 3. С. 13-18.
11. Филатова А. В. Дидактические условия реализации андрагогической поддержки взрослых в процессе обучения иностранному языку: дисс. ... канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2007. 199 с.
12. Fisher T. D. Self-Directedness in Adult Vocational Education Students: Its Role in Learning and Implications for Instruction // *Journal of Vocational and Technical Education*. 1995. Vol. 12/1.
13. Knowles M. Self-directed Learning: a Guide for Learners and Teachers. New York: Association Press, 1975. 135 p.
14. Merizow J. A. A Critical Theory of Self-Directed Learning // *Self-Directed Learning: from Theory to Practice* / ed. by S. Brookfield. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1985.
15. *Teaching English as a Second or Foreign Language* / ed. by M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, M. A. Snow. 4<sup>th</sup> ed. Boston, Mass.: Heinle ELT, 2013. 720 p.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF TEACHING ADULTS  
TO SPEAK FOREIGN LANGUAGE IN SYSTEM OF SUPPLEMENTARY EDUCATION

Nazar'kov Aleksandr Andreevich  
North Caucasian Federal University  
active@bk.ru

The article considers the psychological features of teaching adults to speak a foreign language in the system of supplementary education, their main intellectual and personal qualities, as well as the difficulties encountered in the course of learning and cognitive activity. The characteristics that influence the effectiveness of adult education are analyzed. Particular attention is paid to the principles of teaching adults to speak a foreign language in the system of supplementary education.

*Key words and phrases:* adult education; supplementary education; foreign language; psychological and pedagogical foundations; principles of teaching.

УДК 811.161.1

**Филологические науки**

*В статье проведен жанрово-дискурсивный анализ текстов университетских миссий. Миссия рассматривается как знаково-стратегический документ, изначально ориентированный на концептосферу научно-образовательного дискурса современного университета. Исследование проводилось в аспекте межъязыковой контрастивности на материале текстов миссий российских и зарубежных вузов. Результатом проведенного сопоставления стало выявление интегральных и дифференциальных признаков, характеризующих тексты миссий в обоих языках в контексте научно-образовательного дискурса современного вуза.*

*Ключевые слова и фразы:* дискурс; научно-образовательный дискурс; жанр; университет; миссия; сопоставительный аспект.

**Найден Евгения Владимировна**, к. филол. н., доцент  
Национальный исследовательский Томский политехнический университет  
Naiden@tpu.ru

**ЖАНР «МИССИЯ» В КОНТЕКСТЕ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ДИСКУРСА  
СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ  
(НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)<sup>©</sup>**

На протяжении XX в. университет неоднократно становился предметом исследовательского внимания гуманитарных наук. Усилиями многих ученых университет был осмыслен как один из ведущих социокультурных институтов, как отдельный уникальный мир мышления, коммуникации и деятельности, обладающий особым предназначением (миссией), сложной совокупностью функций и целей, динамичной средой и множественностью позиций [1; 4; 8; 11].

Являясь центром научно-образовательной сферы, университет как уникальный феномен речи интегрирует весь корпус понятий, напрямую или косвенно связанных с вузовской средой. Несомненно, одним из важнейших понятийных компонентов научно-образовательного дискурса является университетская «Миссия» – знаково-стратегический документ, отражающий самое существенное в деятельности конкретных вузов, определяющий характер и способ языковой репрезентации уникальной идеи «предназначения» [3; 6; 7].

Данное исследование проводится в рамках жанрово-дискурсивного аспекта на материале текстов миссий российских и зарубежных вузов.

Для проведения анализа дискурсивных особенностей текстов миссий был составлен алгоритм, основанный на важнейших системообразующих параметрах, предложенных В. И. Карасиком [2], И. Ю. Мясниковым [5] и Т. В. Шмелевой [10].

Логика описания речевого жанра в контексте дискурса построена по направлению от описания своеобразия условий общения к особенностям его реализации в текстах: коммуникативная цель; участники (адресант и адресат); ценности дискурса; хронотоп; дискурсивные формулы; особенности языкового воплощения.

**Коммуникативная цель** жанра «Миссия» полифункциональна. Так, можно выделить основную и сопутствующую функции. **Основной** является информативная функция, реализация которой в текстах миссий, прежде всего, связана с ответом на вопросы: «Для чего существует конкретный вуз?» и «Какие задачи он решает?»: «...видит свою миссию в активном влиянии на социально-экономическое развитие страны...» (МГУ); «...в объединении знаний людей разных национальностей...» (РВДН).

Также информативная функция является основной и в текстах миссий зарубежных университетов: «...the creation and distribution of knowledge that advances the well-being of our state, nation, and world...» (UC Santa Barbara) /