Министерство науки и высшего образования Российской Федерации

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ

Том 9. № 32. 2020

ПОЛИТЕХ-ПРЕСС
Санкт-Петербургский
политехнический университет
Петра Великого

Санкт-Петербург
2020

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ

С 1999 года сборник научных статей «Вопросы методики преподавания в вузе» выпускался как непериодическое издание. С 2012 года ежегодный сборник выпускался как самостоятельное периодическое печатное издание на русском и английском языках под двойным названием: **«Вопросы методики преподавания в вузе» = «Teaching Methodology in Higher Education».** С 2017 г. выпускается 4 раза в год.

В системе "Международной стандартной нумерации сериальных изданий" (International standard serial numbering) ему присвоен номер **ISSN 2227-8591.**

Журнал перерегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор): Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77 – 72908 от 22.05.2018

Сведения о публикациях представлены в базе данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ), размещенной на платформе Научной электронной библиотеки **http://www.elibrary.ru.,** в базе данных EBSCO (США), а также на платформе научной библиотеки открытого доступа (Open Access) **«КиберЛенинка» https://cyberleninka.ru.**

В журнале публикуются работы, соответствующие группе специальностей 13.00.00 – Педагогические науки (13.00.01/13.00.02/13.00.08) и 10.00.00 – Филологические науки (10.02.21 Прикладная и математическая лингвистика/10.02.22 Языки народов зарубежных стран Европы, Азии, Африки)

Журнал принимает к публикации оригинальные статьи; авторские переводы статей, опубликованных в зарубежных научных изданиях; обзоры; рецензии; комментарии и отчеты о научных мероприятиях.

Печатается по решению Ученого совета Гуманитарного института
Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого

Редакционная коллегия журнала

АЛМАЗОВА Н.И. – член-корреспондент Российской Академии Образования, доктор педагогических наук, профессор (*Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого*; *Санкт-Петербург*, *Россия*) **– главный редактор;**

ПОПОВА Н.В. – доктор педагогических наук, профессор (*Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого*; *Санкт-Петербург*, *Россия*) – **ответственный редактор**;

АЛИКИНА Е.В. – доктор педагогических наук, профессор (*Пермский национальный исследовательский политехнический университет*; *Пермь*, *Россия*);

АРРИБАС Андрес Сантана – профессор (*Институт Пушкина*; *Университет Кадиса*, *Испания*);

БАГРАМОВА Н.В. – доктор педагогических наук, профессор (*Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена*; *Санкт-Петербург*, *Россия*);

БАСС И.И. – доктор филологических наук (*Санкт-Петербургский государственный институт культуры*; *Санкт-Петербург*, *Россия*);

БОРЗОВА Е.В. – доктор педагогических наук, профессор (*Петрозаводский государственный университет*; *Петрозаводск*, *Россия*);

ГУЗИКОВА Л.А. – доктор экономических наук, профессор (*Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого*; *Санкт-Петербург*, *Россия*);

ЕРЕМИН Ю.В. – доктор педагогических наук, профессор (*Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена*; *Санкт-Петербург*, *Россия*);

ИГНА О.Н. – доктор педагогических наук, профессор (*Томский государственный педагогический университет*; *Томск*, *Россия*);

КОГАН М.С. – кандидат технических наук, доцент (*Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого*; *Санкт-Петербург*, *Россия*);

КОРЯКОВЦЕВА Н.Ф. – доктор педагогических наук, профессор (*Московский государственный лингвистический университет*; *Москва*, *Россия*);

КРЫЛОВ Э.Г. – доктор педагогических наук, кандидат технических наук, доцент (*Ижевский государственный технический университет им. М.Т. Калашникова*; *Ижевск*, *Россия*);

ПОМОРЦЕВА Н.В. – доктор педагогических наук, профессор (*Российский университет дружбы народов*, *Москва*, *Россия*);

РАНГЕЛОВА Эмилия – доктор педагогических наук, профессор (*Софийский университет Св. Климента Охридского*; *София*, *Болгария*)

РИНГБЛОМ Наталия – PhD (филол.) (*Стокгольмский университет*; *Стокгольм*, *Швеция*)

РУБЦОВА А.В. – доктор педагогических наук, профессор (*Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого*; *Санкт-Петербург*, *Россия*);

СЫСОЕВ П.В. – доктор педагогических наук, профессор (*Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина*; *Тамбов*, *Россия*);

ТАРЕВА Е.Г. – доктор педагогических наук, профессор (*Московский городской педагогический университет*; *Москва*, *Россия*);

ТИТОВА С.В. – доктор педагогических наук, профессор (*Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова*, *Москва*, *Россия*);

НГУЕН ТХИ ТХУ ДАТ – кандидат филологических наук (*Ханойский филиал Института русского языка им. А.С. Пушкина*, *Ханой*, *Вьетнам*);

ФРИЦЛЕР Н.М. – доктор педагогических наук (*Рурский Университет*; *Бохум*, *Германия*)

При отборе статей редколлегия руководствуется научно-редакционной политикой издания и соблюдением принципов публикационной этики.

При перепечатке ссылка на издание обязательна.

Издание предназначено преподавателям высшей школы, ученым-лингвистам, аспирантам, соискателям, а также преподавателям иностранного языка.

Точка зрения редакции может не совпадать с мнением авторов статей.

Рассылается в ведущие библиотеки страны, распространяется в России, странах ближнего и дальнего зарубежья. Печатная версия журнала распространяется по Объединенному каталогу «Пресса России»: подписной индекс 33083.

Адрес редакции: Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29.
тел. 8 (812) 297-78-18; e-mail: **voprosy_metodiki@mail.ru**

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2020

Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION

Volume 9. No. 32. 2020

POLYTECH-PRESS
Peter the Great
St.Petersburg Polytechnic
University

Saint Petersburg
2020

TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION

The collection of scientific articles «Teaching Methodology in Higher Education» has been released since 1999, as an annual publication.

Since 2012, this collection has been produced as an independent periodical published in Russian and English under the double title: «Вопросы методики преподавания в вузе» = «Teaching Methodology in Higher Education». Since 2017 the journal is published 4 times a year.

It was assigned the ISSN 2227-8591 number in the *International standard serial numbering*. The collection was also registered at the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Communications (Roskomnadzor): registration certificate number is PI № FS 77 – 72908.

Information on publications is submitted to the database «Russian Science Citation Index» (RSCI), and placed on the platform of the Scientific Electronic Library **http://www.elibrary.ru**; to the database EBSCO (USA), and on the platform of the Open Access Scientific Library «**CyberLeninka**» **https://cyberleninka.ru**.

The journal publishes articles corresponding to the group of specialties 13.00.00 – Pedagogical sciences (13.00.01 / 13.00.02 / 13.00.08) and 10.00.00 – Philological sciences (10.02.21 Applied and mathematical linguistics / 10.02.22 Languages of peoples of European, Asian and African foreign countries)

Original articles, author's translations of the articles published in foreign scientific publications, surveys, reviews, comments and reports on scientific events are accepted for publication

Published by the decision of the Learned Council of the Institute of Humanities of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

Editorial board:

Almazova Nadezhda Iv. – Associate Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University*; *St. Petersburg*, *Russia*) **– Editor in Chief;**

Popova Nina V. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University*; *St. Petersburg*, *Russia*) – **Executive Editor;**

Alikina Elena V. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Perm National Research Polytechnic University*; *Perm*, *Russia*);

Arribas Andrés Santana – Professor (*Instituto Pushkin Cádiz*; *University of Cadiz*, *Spain*)

Bagramova Nina V. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Herzen State Pedagogical University of Russia*; *St. Petersburg*, *Russia*);

Borzova Elena V. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Petrozavodsk State University*; *Petrozavodsk*, *Russia*);

Bass Irina I. – *Dr. Sc.* (*Philol.*) (*Saint-Petersburg State University of Culture and Arts*; *St. Petersburg*, *Russia*);

Guzikova Liudmila A. – Dr. Sc. (Economics), Professor; (*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University*; *St. Petersburg*, *Russia*);

Eremin Yuri V. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Herzen State Pedagogical University of Russia*; *St. Petersburg*, *Russia*);

Igna Olga N. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Tomsk State Pedagogical University*, *Tomsk*, *Russia*);

Kogan Marina S. – Ph. D. (Technology), Associate Professor (*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University*; *St. Petersburg*, *Russia*);

Koryakovtseva Nataliya F. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Moscow State Linguistic University*; *Moscow*, *Russia*);

Krylov Eduard G. – Dr. Sc. (Pedagogy), Ph. D. (Technology), Associate Professor (*Kalashnikov Izhevsk State Technical University*; *Izhevsk*, *Russia*);

Sysoyev Pavel V. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Derzhavin Tambov State University*; *Tambov*, *Russia*);

Pomortseva Nataliya V. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Peoples Friendship University of Russia*, *Moscow*, *Russia*);

Rangelova Emilia – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor, (*Sofia University St. Kliment Ohridski*; *Sofia*, *Bulgaria*)

Ringblom Natalia –PhD (Philol.) (*Stockholm University*; *Stockholm*, *Sweden*)

Rubtsova Anna V. – Dr.Sc. (Pedagogy), Professor (*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University*; *St. Petersburg*, *Russia*);

Tareva Elena G. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Moscow City University*; *Moscow*, *Russia*);

Titova Svetlana V. – Dr. Sc.(Pedagogy), Professor (*Lomonosov Moscow State University*, *Moscow*, *Russia*);

Nguyen Thi Thu Dat – Ph. D. (Philol.) (*The Hanoi branch of the Pushkin Institute of Russian language*, *Hanoi*, *Vietnam*);

Fritsler Natalia – Dr. Sc. (Pedagogy), (*Germany*, *Ruhr University Bochum*)

In selecting articles the editorial board is guided by scientific and editorial policy of publication and observance of the publication ethics principles.

Reference to publication is mandatory when reprinting.

The publication is intended for higher school professors, linguists, graduate students, as well as college and school teachers.

The views of the authors may not represent the views of the Editorial Board.

The journal is circulated among the leading libraries in the Russia, the CIS and other foreign countries. The printed version of journal is distributed through the «Press of Russia»: subscription index 33083.

The address: Politekhnicheskaya, 29, St. Petersburg, 195251, Russia
e-mail: **voprosy_metodiki@mail.ru**

© Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Иванова Т.В., Самойленко Т.Г., Попова Н.В.
ОПЫТ ВЫСТРАИВАНИЯ МОДЕЛИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ АСПИРАНТОВ 8

Иойлева Г.В.
ПРЕДМЕТНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН И ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ 23

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ И МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Георгиева С.Д.
ИНТЕРАКТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ФОРМИРОВАНИЯ СТУДЕНТА – БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ КАК УСПЕШНОГО КОММУНИКАТОРА 34

Липатова Е.Г.
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ВРАЧА В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА 47

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ФОРУМ

Каталкина Н.А, Богданова Н.В.
ОБЕСПЕЧЕНИЕ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ 60

ВУЗОВСКАЯ ПРАКТИКА

Камерон Д.
АВТОРСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ ВЗРОСЛЫХ 69

Богданова Н.В., Дзиова А.Р.
КОНТРАСТИВНЫЙ МЕТОД В ПОЛИЛИНГВАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА ОСНОВЕ СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКТОВ .. 74

МЕЖДУНАРОДНЫЕ КОНФЕРЕНЦИИ

Краснощекова С.В.
ОБЗОР ДОКЛАДОВ ПО ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАММАТИКЕ НА VII МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ТЕКСТ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ. АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ В ЦЕЛЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО» 86

ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ. ПЕРСОНАЛИИ

Быкова С.А.
ИРИНА ИСАЕВНА БАСС – ЯПОНОВЕД, УЧЁНЫЙ, ПЕДАГОГ 99

Болошина М.С.
СЭНСЭЙ, ГУРУ, УЧИТЕЛЬ 104

В следующем выпуске 108

CONTENTS

THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Ivanova Tatyana V., Samoilenko Tatyana G., Popova Nina V.
EXPERIENCE IN BUILDING A MODEL OF SCIENTIFIC RESEARCH EDUCATION OF GRADUATE STUDENTS 8

Ioyleva Galina V.
SUBJECT MODELING IN TEACHING HUMANITARIAN DISCIPLINES AND FOSTERING STUDENTS' THINKING CULTURE 23

INTERCULTURAL AND INTERLINGUAL COMMUNICATION

Georgieva Snezhanka D.
INTERACTIVE STRATEGIES IN FORMING A STUDENT, FUTURE TEACHER IN BULGARIAN AS A SUCCESSFUL COMMUNICATOR 34

Lipatova Ekaterina G.
FORMATION OF FUTURE DOCTOR'S PROFESSIONAL COMMUNICATION CULTURE WITHIN THE COMPETENCE-BASED APPROACH 47

LINGUO-DIDACTIC FORUM

Katalkina Natalia A., Bogdanova Nadezhda V.
SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE 60

HIGHER EDUCATION PRACTICE

Cameron Derrick I.
A PERSONAL FRAMEWORK OF ADULT LANGUAGE INSTRUCTION 69

Bogdanova Nadezhda V., Dziova Angelina R.
CONTRASTIVE METHOD IN POLYLINGUAL TEACHING FOREIGN LANGUAGES ON THE BASIS OF MODERN TRAINING AND METHODOLOGY COMPLEX 74

INTERNATIONAL CONFERENCES

Krasnoshchekova Sofia V.
OVERVIEW OF PRESENTATIONS ON THE FUNCTIONAL GRAMMAR HELD AT THE 7TH INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE «TEXT: PROBLEMS AND PERSPECTIVES. ASPECTS OF RESEARCH WITH THE PURPOSE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE» 86

CHRONICLE OF ACADEMIC LIFE. PERSONALIA

Bykova Stella A.
IRINA ISAEVNA BASS – JAPANESE SCHOLAR, SCIENTIST, EDUCATOR 99

Boloshina Marina S.
SENSEI, GURU, TEACHER..... 104

In the next Issue 108

Теория и методика профессионального образования

Theory and methodology of professional education

УДК 378.048.2 DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.32.01

Т.В. Иванова, Т.Г. Самойленко, Н.В. Попова

ОПЫТ ВЫСТРАИВАНИЯ МОДЕЛИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ АСПИРАНТОВ

ИВАНОВА Татьяна Викторовна – кандидат технических наук, старший научный сотрудник, ученый секретарь; Всероссийский научно-исследовательский институт гидротехники имени Б.Е. Веденеева.
ул. Гжатская, 21, Санкт-Петербург, 195220, Россия;
e-mail: IvanovaTV@vniig.ru

IVANOVA Tatyana V. – Vedeneev All-Russia Research Institute of Hydraulic Engineering.
Gzhatskaya, 21, St. Petersburg, 195220, Russia; e-mail: IvanovaTV@vniig.ru

САМОЙЛЕНКО Татьяна Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент, ведущий специалист; Всероссийский научно-исследовательский институт гидротехники имени Б.Е. Веденеева.
ул. Гжатская, 21, Санкт-Петербург, 195220, Россия;
e-mail: samoylenkotg@vniig.ru

SAMOILENKO Tatyana G. – Vedeneev All-Russia Research Institute of Hydraulic Engineering.
Gzhatskaya, 21, St. Petersburg, 195220, Russia; e-mail: samoylenkotg@vniig.ru

ПОПОВА Нина Васильевна – доктор педагогических наук, профессор Высшей школы лингводидактики и перевода Гуманитарного института; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого.
ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия;
e-mail: ninavaspo@mail.ru

POPOVA Nina V. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. Politekhnicheskaya, 29, St. Petersburg, 195251, Russia; e-mail: ninavaspo@mail.ru

В статье рассмотрены особенности организации образовательного процесса в аспирантуре научно-исследовательского института (НИИ) на примере Акционерного общества «Всероссийский научно-исследовательский институт гидротехники имени Б.Е. Веденеева». Проведено сравнение организационно-методических аспектов обучения в аспирантурах НИИ и технического вуза. Проанализирован ежегодно обновляемый учебный план, который обеспечивает многоуровневую систему учебных дисциплин, горизонтальные и вертикальные междисциплинарные связи. Представлена матрица сопряжения дескрипторов компетенций и учебных дисциплин. Показано, что обучение в аспирантуре НИИ позволяет выстроить модель научно – исследовательского образования аспирантов, которая требует выбора оптимальной образовательной траектории за счет включения в учебный план учебных дисциплин соответствующей специальной направленности и

установления прочных междисциплинарных связей. Учтен компетентностный подход, направленный на формирование у аспирантов универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций для научно-исследовательской и преподавательской деятельности, а также личностно-ориентированный подход, предполагающий направленность образовательной составляющей на личностное развитие аспирантов. Подробно рассмотрена организация практики и научно-исследовательской работы (НИР) аспиранта. Показано, что наличие материально-технической базы в НИИ обеспечивает широкую практическую подготовку аспирантов с учетом индивидуализации обучения и реализацию теоретического обучения.

АСПИРАНТУРА; НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ИНСТИТУТ (НИИ); КОМПЕТЕНЦИИ; БЛОКИ ДИСЦИПЛИН; ПРАКТИКА; НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА (НИР); МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ СВЯЗИ; МАТРИЦА

Ссылка при цитировании: Иванова Т.В., Самойленко Т.Г., Попова Н.В. Опыт выстраивания модели научно – исследовательского образования аспирантов // Вопросы методики преподавания в вузе. 2020. Т. 9. № 32. С. 8–22. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.32.01

Введение. В последние годы со стороны работодателей, общественности и власти усилилось внимание к состоянию дел в системе высшего образования. Государство за последние два десятилетия неоднократно предпринимало попытки обновить систему подготовки кадров высшей квалификации, в том числе в научно-исследовательском институте, где наряду с вузами реализуются программы подготовки кадров высшей квалификации. Несмотря на это, в системе высшего образования остается множество проблем, связанных с качеством подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре [1; 2; 3; 4; 5].

В результате анализа отдельных научных публикаций можно сделать выводы о том, что в вузах снижается число защит диссертаций, ослабевает мотивация аспирантов, которые не видят своего будущего в науке, и, в целом, отмечается недостаточный уровень подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре, связанный, в большей степени, с «недостаточной готовностью преподавателей работать в новых условиях: использовать активные и интерактивные формы преподавания, формирующие компетенции выпускников» [6].

Кроме того, вузы сосредотачиваются на подготовке научно-педагогических кадров [7; 8], которые должны обновить профессорско-преподавательский состав (далее – ППС), и в меньшей степени – на подготовке ученых в своих областях, так как, имея высокую учебную нагрузку, преподаватели вуза меньше времени посвящают научным исследованиям по профилю своей подготовки, а, значит, в меньшей степени уделяют внимание прочному внедрению научных результатов в практику. Этим во многом объясняется высокий уровень теоретического осмысления проблем отраслей экономики в стране, что находит отражение в диссертациях ППС вузов, и недостаточное практическое воплощение теоретических идей в практику.

Подготовка кадров высшей квалификации в аспирантуре НИИ призвана способствовать, в первую очередь, формированию специалистов, которые отвечают потребностям современного научного сообщества, обладают прочными профессиональными знаниями и умениями, лежащими в основе профессиональных компетенций, инновационным мышлением. Каждый НИИ имеет свой профиль и зачастую узкую направленность научных исследований. С одной стороны, это позволяет сосредоточиться на решении конкретных научных проблем, а, с другой стороны, обеспечивает формиро-

вание универсальных компетенций у аспирантов, которые являясь научными сотрудниками НИИ, заняты воплощением теоретических идей на практике, конкретными научными проблемами в своей области знаний.

Нам представляется, что НИИ, в большей степени, чем вузы, имеют основания для формирования профессиональных компетенций специалистов по отраслям науки. В них созданы благоприятные материально-технические, информационно-методические, кадровые и финансовые условия для достижения весомых результатов в научных исследованиях, как прикладного, так и фундаментального характера. Темы исследований ученых профильных НИИ диктует действительное положение дел в экономике и промышленности. Поэтому практически все научно-исследовательские, опытно-конструкторские работы (НИОКР) и создаваемые диссертации сотрудников НИИ являются актуальными и востребованными в стране и за рубежом.

Актуальность исследования. Ввиду очевидной важности подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре, рассмотрение организационно-методических аспектов аспирантуры НИИ в отличие от типичной аспирантуры технического вуза имеет высокую степень актуальности.

Цель статьи – исследование методологической основы создания модели аспирантуры НИИ на конкретном примере с применением компетентностного и междисциплинарного подходов.

Методы исследования – комплексный анализ реализации научно-исследовательской и образовательной составляющих процесса обучения в аспирантуре; компетентностный подход, направленный на формирование у аспирантов универсальных (УК), общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных компетенций (ПК) для научно-исследовательской и преподавательской деятельности; личностно-ориентированный подход, предполагающий направленность образовательной составляющей на личностное развитие аспирантов в научно-педагогической деятельности в соответствии с их индивидуальными планами; междисциплинарный подход к организации учебного процесса.

Сравнение организационно-методических аспектов аспирантуры НИИ и технического вуза. Анализ учебных планов ряда ведущих вузов России показал, что новая модель аспирантуры, введенная еще в 2013 году, предполагает объемную образовательную подготовку аспирантов. Необходимость осваивать образовательные курсы базовой и обязательной подготовки, увеличение в связи с этим аудиторных занятий, прохождение практики и сокращение доли самостоятельной работы над своей диссертацией при обязательном выполнении своих трудовых обязанностей приводит к дефициту времени на научную деятельность. Не всегда достаточным для выполнения научного исследования является срок обучения в аспирантуре, составляющий 4 года.

Определенным вызовом системе подготовки кадров высшей квалификации в НИИ является значительная доля базовой и обязательной образовательной нагрузки в учебном плане, которая может составлять до 20% учебного времени. Ключевой проблемой для аспирантуры НИИ, на наш взгляд, является освоение Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (далее – ФГОС ВО), обязательным требованием которого должна стать педагогическая подготовка кадров высшей квалификации [9].

Педагогическая подготовка кадров высшей квалификации в НИИ сопряжена с

недостаточными кадровыми и учебно-методическими условиями. Отсутствие кафедр и недостаток педагогических ресурсов НИИ затрудняет качественную образовательную подготовку аспирантов и вынуждает расширять штат ППС, принимая на работу преподавателей вузов. Имея достаточные научные ресурсы, профильный НИИ испытывает дефицит научно-педагогических кадров, обладающих опытом работы на должностях профессорско-преподавательского состава вузов.

Целевая подготовка научно-педагогических работников в АО «Всероссийский научно-исследовательский институт гидротехники имени Б.Е. Веденеева» (далее – ВНИИГ), предусматривает единство и непрерывность образовательной и научно-исследовательской подготовки в аспирантуре, создание оптимальных образовательных траекторий, завершающихся подготовкой диссертации на соискание ученой степени кандидата технических наук. Ежегодно по направлению подготовки 08.06.01 «Техника и технологии строительства» для освоения основной образовательной программы «Гидротехническое строительство» поступает в среднем 6 человек. Как правило, абитуриентами аспирантуры становятся перспективные научные сотрудники подразделений ВНИИГ, проработавшие в нем не менее двух лет, имеющие научный, профессиональный и личностный потенциал, опыт работы в отрасли, способные решать сложные отраслевые задачи гидротехники. На сегодняшний день в аспирантуре ВНИИГ обучается 25 человек от 25 до 53 лет, занимающих должности от младшего научного сотрудника до начальника отдела.

Обязательным требованием ФГОС ВО является включение образовательной нагрузки, связанной с изучением иностранного языка, истории и философии науки, педагогики и психологии высшей школы, смежных с ними дисциплин, педагогической практики. По учебному плану эта нагрузка составляет до 31 зачетной единицы, что составляет 13% от учебного времени. Объем изучения гуманитарных дисциплин, а в особенности английского языка и педагогики, в целом составляющий порядка 324 часов (9 зачетных единиц) по учебному плану, обеспечивает актуализацию междисциплинарных связей в техническом вузе, высокий уровень интеграции изучаемых по учебному плану дисциплин: «Гидротехническое строительство», «Гидротехнические сооружения континентального шельфа», «Основные подходы к проектированию оснований сооружений» и других. Требование ФГОС ВО о проведении педагогической практики заставляет НИИ заключать долгосрочные договоры, а при необходимости сетевые договоры, с вузами и пользоваться их научно-педагогической базой.

Несмотря на трудности реализации программ аспирантуры, связанные с образовательной педагогической подготовкой сотрудников НИИ, для аспирантов, работающих в НИИ, была разработана модель научно-исследовательского образования, в основе которой – создание для групп аспирантов оптимальных образовательных траекторий, завершающихся подготовкой диссертации на соискание ученой степени кандидата технических наук. Реализация модели подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре НИИ стала возможной при тесном сотрудничестве с вузами Санкт-Петербурга и Москвы. ВНИИГ были заключены соглашения с ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого» (СПбПУ), ФГБОУ ВО «Государственный университет морского и речного флота имени адмирала С.О. Макарова» и ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Московский государственный строительный универси-

тет», в соответствии с которыми аспиранты ВНИИГ могут пользоваться библиотечными ресурсами университетов. ВНИИГ может приглашать для работы ППС, обмениваться аспирантами по направлению подготовки, проводить практические и лабораторные занятия на разных учебных базах, вести практическое обучение.

Хотя полный сравнительный анализ процесса обучения в аспирантурах НИИ и технического университета не входит в задачи данной статьи, нам представляется важным отметить некоторые интересные особенности преподавания гуманитарных дисциплин, нацеленных на подготовку аспирантов к преподавательской деятельности. Наиболее подходящим для сравнения является СПбПУ, который является alma mater для многих аспирантов ВНИИГ. В связи с тем, что во ВНИИГ им. Б.Е. Веденеева обучается малое количество аспирантов по сравнению с СПбПУ, преподавание указанных выше дисциплин «иностранный язык», и «педагогика и психология высшей школы» проходит более качественно. Кроме этого, в связи с более гибкой системой финансирования обучения аспирантов во ВНИИГ, организаторы аспирантуры в этом учреждении вводят дополнительные аудиторные часы для обучения аспирантов. Сравнительный анализ обучения по двум гуманитарным дисциплинам аспирантуры в СПбПУ и ВНИИГ представлен ниже в Таблице 1.

Небольшое количество аспирантов и бо**л**ьшее количество аудиторных часов позволяет создать комфортные психолого-педагогические условия обучения в аспирантуре и реализовать личностно-ориентированный подход к обучению научных кадров. Во ВНИИГ аспиранты имеют гораздо больше возможностей общения с преподавателем, который может разрешить их индивидуальные проблемы, более обстоятельно ответить на возникающие вопросы. Лекции по ППВО удачно сочетаются с семинарами по данной дисциплине, и аспиранты имеют дополнительную возможность выступить и выразить свое мнение по интересующим их педагогическим проблемам. Психологические аспекты высшего образования, которые отсутствуют в аналогичной гуманитарной дисциплине в СПбПУ, представляют большой интерес для аспирантов и стимулируют плодотворную дискуссию.

Таблица 1

Сравнение показателей по двум дисциплинам аспирантуры СПбПУ и ВНИИГ

Дисциплина	**СПбПУ**		**ВНИИГ**	
	Контингент	Количество аудиторных часов**	Контингент	Количество аудиторных часов
Иностранный язык	Группы по 12-18 чел.	12 час. на 1 курсе 18 час. на 2 курсе	6 чел.	48 часов на 1 курсе
Педагогика и психология высшего образования* (ППВО)	2 потока по 60-70 чел	6 часов лекций	25 чел.	20 часов (10 час. лекций, 10 час. семинаров)

**В СПбПУ эта дисциплина называется «Педагогика высшего образования», психологические аспекты в ней не рассматриваются;*

***В СПбПУ количество аудиторных часов может быть увеличено за счет индивидуальных занятий с аспирантами (+2 часа индивидуальных занятий на аспиранта во втором семестре, что может быть использовано в различных формах общения в рамках образовательного процесса), хотя аспиранты СПбПУ и преподаватели недостаточно используют эту возможность.*

В обучении иностранному языку преподаватель может уделять большее внимание переводу специального текста, рассмотрению лексико-грамматических аспектов иностранного языка, проанализировать типичные ошибки аспирантов. Это представляется нам особенно важным в современных условиях, когда требования к качеству научных публикаций непрерывно растут, и аспирантам необходимо печататься на английском языке в зарубежных источниках, которые индексируются в самых престижных научных базах *Scopus* и *Web of Science* [10].

Для более качественной подготовки аспирантов по иностранному языку во ВНИИГ используется современное пособие нового поколения с применением видеоматериалов по гидротехническому строительству [11]. В каждый урок пособия входят интегративные задания, в которых аспирантам необходимо просмотреть аутентичный видеофильм на английском языке по теме урока, ответить на вопросы по сюжету видео и написать эссе по сопоставлению содержания текста урока и видео. Эти задания для тренировки таких видов речевой деятельности обучающихся как аудирование и письмо рекомендуется выполнять в режиме самостоятельной работы. Написание сравнительно-сопоставительного эссе по видео-контенту стимулирует мыслительный процесс аспирантов и заставляет их подвергать материал критическому осмыслению. Задания на перевод научных статей также являются неотъемлемым компонентом пособия, поскольку студенты часто сталкиваются с необходимостью переводить научные труды и аннотации в рамках программы обучения в аспирантуре. Представлены также задания на постредактирование фрагментов машинного перевода и перевод технического текста с русского языка на английский.

Кроме этого, при наличии дополнительного аудиторного времени преподаватель может более эффективно применять существующие технологии обучения иностранному языку, например, интерактивные информационные технологии для формирования коммуникативной компетенции аспирантов, технологию опережающей самостоятельной работы обучающихся [12] для организации обучения аспирантов, которым предстоят длительные командировки, и они вынуждены пропускать аудиторные занятия и др.

Традиционно при поступлении в аспирантуру НИИ проводится конкурс результатов вступительных испытаний. Как правило, приемной комиссией принимаются во внимание результаты освоения теории, так как программы вступительных испытаний составляются на основе программ магистратуры и специалитета. Кроме того, у поступающих в аспирантуру внимание уделяется выяснению мотивации к обучению, стажа работы по профилю основной образовательной программы и наличие высоких научных достижений, реферат по специальности, послужной список будущего аспиранта.

Модель научно-исследовательского образования в НИИ на основе междисциплинарных связей. Эта модель основана на преемственности интегрированной образовательной программы по подготовке кадров высшей квалификации и перспективных направлений работы структурного подразделения НИИ, в котором работает аспирант. Такая модель позволяет добиться выполнения научно-исследовательских задач и реализовать процесс последовательного формирования разнообразных компетенций в рамках оптимальной образовательной траектории аспиранта, нацеленной на защиту кандидатской диссертации. Интегрированные программы научно-

исследовательской деятельности, создаваемые научными руководителями, непосредственными начальниками аспирантов призваны обеспечить защиту диссертаций и на содержательном, и на организационном уровне, а в итоге – подготовку аспирантов к профессиональной карьере в НИИ.

Методологической основой создания модели является компетентностный подход, который выражается в применении блочно-модульного подхода при проектировании учебных планов, что обеспечивает оптимизацию содержания подготовки научных сотрудников НИИ и освоение ими универсальных и профессиональных компетенций. Регулярно обновляемый учебный план обеспечивает многоуровневую систему учебных дисциплин с достаточной гибкостью, позволяющей аспирантам выбирать оптимальную траекторию обучения по основной образовательной программе в соответствии со своими личными предпочтениями. Так, в учебном плане аспирантуры НИИ выделены 4 блока: 1. «Дисциплины (модули)». 2. «Практики». 3. «Научные исследования». 4. «Итоговая аттестация». Самостоятельным блоком можно выделить блок «Факультативы».

Блок 1 содержит набор дисциплин, определенных или разрешенных ФГОС ВО по направлению подготовки 08.06.01 «Техника и технологии строительства» к изучению дисциплин. Если набор дисциплин Блока 1 «Базовая часть» строго определен Стандартом, то набор дисциплин вариативной части определяется образовательной организацией и может изменяться в зависимости от потребностей заказчика образовательных услуг. Выбор учебных дисциплин зависит от качества и уровня подготовки аспиранта, опыта работы в данной сфере, его исследовательских интересов, уровня научного мышления и личных способностей. В соответствии с учебным планом обязательными учебными дисциплинами вариативной части стали «Гидротехническое строительство», «Методология научных исследований», «Педагогика и психология высшей школы», «Методика написания, оформления и защиты диссертации». Они, в основном, направлены на освоение универсальных компетенций.

Согласно матрице соответствия планируемых результатов освоения данной программы, компетенциям выпускника аспирантуры ОПК 1,2 осваивается при изучении дисциплины «Методология научных исследований»; ОПК 3, 5 – «Методика написания, оформления и защиты диссертации»; ОПК 4 – «Гидротехническое строительство»; ОПК 6,7 – «Гидротехническое строительство»; ОПК 8 – «Педагогика и психология высшей школы». Следовательно, ОПК становятся результатом изучения обязательных дисциплин вариативной части учебного плана. Профессиональные компетенции формируются в процессе изучения вариативных учебных дисциплин по выбору, среди которых «Бетонные и железобетонные конструкции гидротехнических сооружений», «Гидротехнические сооружения континентального шельфа», «Основные подходы к проектированию оснований сооружений», «Основные понятия теории вероятности и математической статистики и их применение в гидротехнике», «Проектирование водохозяйственных систем: гидроузлы и водохранилища».

Выбор учебных дисциплин начинается с заявления, в котором аспиранты указывают дисциплины по выбору на основе междисциплинарных связей. В этой связи интересным представляется опыт выстраивания междисциплинарных связей в техническом вузе Н.В. Поповой, М.С. Коган, Е.К. Вдовиной [13] на основе предметно-языкового интегрированного обучения. Как правило, в НИИ, выбор определяется темой диссертационного исследования и

научными предпочтениями самого обучающегося и его научного руководителя.

При формировании учебного плана значение имеют горизонтальные и вертикальные междисциплинарные связи. Например, горизонтальные междисциплинарные связи дисциплин по выбору: 1. «Гидротехнические сооружения континентального шельфа»; 2. «Проектирование водохозяйственных систем: гидроузлы и водохранилища»; 3. «Современные методы расчета и обоснования проектных решений гидротехнических сооружений», обеспечат решение междисциплинарной задачи «Спроектировать упрощенную конструкцию шельфовой нефтедобывающей платформы» с использованием современных методов расчета гидротехнических сооружений. Междисциплинарный проект «Проверка прочности водобойных плит с использованием современных методов расчета гидротехнических сооружений» может быть выполнен при установлении вертикальных междисциплинарных связей между учебными дисциплинами по выбору: 1. «Гидротехническое строительство» (семестр 2); 2. «Бетонные и железобетонные конструкции гидротехнических сооружений» (семестр 3); 3. «Современные методы расчета и обоснования проектных решений гидротехнических сооружений» (семестр 4).

Матрица в Таблице 2 иллюстрирует сопряжения дескрипторов компетенций и учебных дисциплин в учебном плане по основной образовательной программе «Гидротехническое строительство» на примере профессиональной компетенции «Владение теорией и методами гидротехники» с учетом сопутствующих отраслей науки. Это позволяет проектировать гидротехнические сооружения и исследовать процессы, происходящие в гидротехнических сооружениях и процессы взаимодействия гидротехнических сооружений с природной средой, совершенствовать конструкции гидротехнических сооружений. Учебный план должен быть составлен так, чтобы изучаемый материал коррелировал с поставленными задачами по проекту. Следовательно, аспирант сможет применить полученные знания и закрепить пройденный материал.

Результат освоения учебных дисциплин выражается в наборе общепрофессиональных и профессиональных компетенций, которые обеспечивают освоение основных видов профессиональной деятельности ФГОС в разделах: «Научно-исследовательская деятельность в области технических наук и архитектуры» и «Преподавательская деятельность по образовательным программам высшего образования».

Блоки 2,3 усиливают значение научного знания в процессе освоения видов профессиональной деятельности выпускников. Обязательными становятся «Практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности» и входящая в нее «Педагогическая практика».

Организация практики в НИИ. Преимуществом обучения аспирантов в НИИ становится прохождение практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности, так и осуществление НИР в рамках своей диссертации, на базе самой организации и его филиалов, а также предприятиях, активно сотрудничающих с институтом. Во многом практическая подготовка аспирантов сопряжена с их непосредственной деятельностью в штате научных сотрудников ВНИИГ и выполнением НИОКР. Часто результаты профессиональной деятельности совпадают с результатами НИР по учебному плану. Существенная доля часов в учебном плане для аспирантов НИИ отведена практике по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности и НИР (до 80%).

Таблица 2

Матрица сопряжения дескрипторов профессиональной компетенции и учебных дисциплин

Дескрипторы компетенций / Дисциплина	Гидротехническое строительство	Бетонные и железобетонные конструкции гидротехнических сооружений	Гидротехнические сооружения континентального шельфа	Основные подходы по проектированию фундаментов в России	Основные понятия теории вероятности и математической статистики и их применение в гидротехнике	Проектирование водохозяйственных систем: гидроузлы и водохранилища	Современные методы расчета и обоснования проектных решений гидротехнических сооружений
	1	2	3	4	5	6	7
Знать							
нормативно техническую документацию по строительству ГТС (гидротехническое сооружение)	**x**	**x**	**x**	**x**		**x**	
метод конечных элементов (МКЭ)							**x**
основные положения теории вероятности и математической статистики					**x**		
Уметь							
принимать оптимальные технико-экономически обоснованные проектные решения ГТС	**x**	**x**	**x**	**x**		**x**	**x**
использовать методы теории вероятности для учета случайных и неопределенных факторов при проектировании ГТС					**x**		
использовать программные комплексы, реализующие МКЭ							**x**
Владеть							
профессиональным языком предметной области знания	**x**	**x**	**x**	**x**	**x**	**x**	**x**
иностранным техническим языком (английским)	**x**	**x**	**x**	**x**	**x**	**x**	**x**

Научно-производственный этап практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности [14] аспирантов НИИ направлен на развитие практических навыков и умений аспирантов. **Целями** прохождения данной практики аспирантов являются: подготовка к профессиональной практической деятельности в НИИ, совершенствование навыков самостоятельной работы и работы в коллективе, самооценка результатов научной деятельности, овладение навыками объективной оценки научной и практической значимости результатов выполненного научного исследования, приобретение опыта научного изложения результатов исследования, как в письменной форме, так и в форме публичного обсуждения. Сроки прохождения научно-производственной части практики определяются сроками проведе-

ния исследовательских работ в полевых и иных экспедициях, проводимых НИИ и прописываются в индивидуальном учебном плане аспиранта.

Способы проведения практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности:

– стационарная (в научных подразделениях и лабораториях ВНИИГ, на заседаниях Ученого совета ВНИИГ и его секций),

– выездная (на объектах гидротехнического строительства, научно-технических конференциях, кафедрах вузов).

При необходимости, по согласованию с научным руководителем аспиранта, может быть утверждена комбинированная практика (например, сбор материалов и первичная обработка на производственных объектах, анализ и описание результатов в производственных**.** подразделениях). Конкретный способ проведения практики, предусмотренной Основной образовательной программой, разработанной на основе ФГОС ВО, устанавливается НИИ самостоятельно с учетом требований ФГОС ВО и тематики научно-исследовательской работы аспиранта.

В качестве руководителя выездной практики может быть назначен руководитель структурного подразделения организации (руководитель проекта, научного отряда, экспериментальной базы), куда непосредственно направляется аспирант НИИ.

План *педагогического этапа* практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности составляется аспирантом совместно с его научным руководителем и утверждается руководителем практики от ВНИИГ либо структурного подразделения организации, в которой будет проводиться практика для каждого конкретного аспиранта. Аспирант выполняет этапы составленного совместно с руководителем практики плана. Научный руководитель дает разъяснения по каждому пункту индивидуального плана, объясняет цели и задачи практики с учетом тематики научно-исследовательской деятельности.

Трудоемкость каждого из разделов практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности определяется аспирантом совместно с научным руководителем при составлении индивидуального плана прохождения практики в соответствии с рабочей программой дисциплины (РПД) «Практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности». Этапы практики:

1. Подготовительный этап: общие методические указания по выполнению исследований; общий инструктаж по технике безопасности; ознакомление с тематикой работ учреждения/ научной группы; выбор направления работы.

2. Научно-производственный этап. Работа по избранной тематике: планирование, организация и проведение эксперимента/ сбора и обработки материалов; математическая обработка данных; предварительный анализ эксперимента/ собранного материала.

3. Педагогический этап практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности включает изучение педагогического опыта ведущих преподавателей вуза, организацию наблюдения за деятельностью студентов и преподавателей во время лекций и практических (лабораторных) занятий, подготовку двух практических занятий по профильной дисциплине и одной лекции. Планы этих занятий и конспект лекции представляются на семинаре по итогам практики.

4. Научно-исследовательский этап. Составление базы данных/ сводных таблиц, иллюстрационного материала; описание полученных результатов при прохождении научно-производственного этапа практики.

5. Заключительный этап. Подготовка и написание отчета о прохождении производственной практики; получение заключения с оценкой проведения практики от принимающей кафедры.

Прибыв на место прохождения научно-производственного этапа практики, аспирант, прежде всего, знакомится с инструкцией по технике безопасности, осваивая рекомендации и правила поведения для безопасной работы. Перед началом практики аспирант получает утвержденный научным руководителем и согласованный с руководителем практики индивидуальный план прохождения производственной практики.

В зависимости от рода деятельности во время прохождения практики, принимающая сторона обеспечивает аспиранта спецодеждой и необходимым оборудованием, проводит инструктаж по правилам пользования приборами, инструментами, и/ или реактивами. Руководитель практики в течение всего срока прохождения аспирантом производственной практики осуществляет регулярный контроль, как соблюдения техники безопасности, так и знаний, и умений аспиранта при исполнении его индивидуального плана.

Научно-исследовательская работа (НИР) аспирантов. НИР является обязательным разделом подготовки научно-педагогических кадров по направлению подготовки и направленности программы. Руководство научным исследованием аспиранта в рамках Блока 3 осуществляет его научный руководитель, действующий в соответствии с локальными актами ВНИИГ.

Конкретное содержание всех этапов НИР, формы и сроки НИР аспирантов определяются учебным планом, а НИР конкретного аспиранта – его индивидуальным планом работы. НИР аспирантов организуется в научных подразделениях, ответственных за данное направление подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре.

Научные исследования аспирантов организуются и выполняются на протяжении всего периода обучения в аспирантуре [15]. Цель, задачи и содержание НИР аспиранта обсуждаются с научным руководителем, периодически уточняются, и закрепляется в индивидуальном плане работы аспиранта в соответствии с рабочей программой НИР аспирантов по направлению и направленности подготовки. Главной целью НИР является подготовка выпускной научно-квалификационной работы (НКР), то есть диссертации, выполненной по результатам НИР.

Рабочая программа по НИР разрабатывается по каждому направлению и направленности подготовки соответствующей специфики деятельности выпускающего научного подразделения с учетом приоритетных направлений развития науки и технологий Российской Федерации и направлений деятельности НИИ. Основная часть рабочей программы по НИР должна включать следующие разделы: цели и задачи НИР аспирантов; место НИР аспирантов в структуре подготовки научно-педагогических кадров; место и время проведения НИР; компетенции, формируемые в результате выполнения НИР аспирантов; структура и содержание НИР; исследовательские технологии, используемые при выполнении НИР аспирантов; формы текущей и промежуточной аттестации результативности НИР; материально-техническое, учебно-методическое и информационное обеспечение НИР. Рабочая программа НИР по направлению и направленности рассматривается на Ученом совете ВНИИГ, согласовывается с представителями аспирантуры и утверждается уполномоченным лицом.

По окончании практики аспирант представляет отчет о прохождении практики и

заключение руководителя практики с оценкой ее выполнения. Контроль выполнения и оценка качества НИР аспирантом осуществляется два раза в год в период прохождения промежуточной аттестации. Коллективное обсуждение результатов НИР аспиранта способствует повышению качества научных исследований.

Завершающий этап обучения в аспирантуре. При подведении итогов обучения в аспирантуре решающим фактором становится способность аспиранта отчитаться о проделанной работе и выйти на защиту выпускной квалификационной работы (ВКР), а именно на презентацию научного доклада об основных результатах НКР.

Блок 4 «Государственная итоговая аттестация» предусматривает проведение итоговых испытаний для аспирантов последнего года обучения. Как следует из ФГОС ВО «целью итоговой аттестации является установление уровня подготовленности выпускника к решению профессиональных задач и соответствия результатов освоения обучающимися образовательных программ требованиям Федерального государственного образовательного стандарта по направлению подготовки 08.06.01 «Техника и технологии строительства» (уровень подготовки кадров высшей квалификации)» [16]. Итоговая аттестация по направлению 08.06.01 «Техника и технологии строительства», направленности 05.23.07 «Гидротехническое строительство» включает: 1) итоговый экзамен; 2) представление научного доклада об основных результатах подготовленной научно-квалификационной работы (кандидатской диссертации). Выбор форм итоговой аттестации обеспечивает проверку теоретического и практического уровня подготовки аспирантов, сформированности универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, определенных ФГОС ВО.

Дополнением к названным блокам учебного плана является блок «Факультативы». Выбор факультативов определяется научными интересами аспирантов и возможностью дополнительно получить теоретические материал и практические умения и навыки. Такие факультативы как «Основные подходы к проектированию оснований сооружений», «Методика расчета подземных сооружений в программном комплексе «Plaxis» и другие дополняют и систематизируют содержание вариативной части дисциплины «Гидротехническое строительство».

Выводы. Исследована методологическая основа создания модели аспирантуры НИИ на конкретном примере ВНИИГ им. Б.Е. Веденеева с применением компетентностного и междисциплинарного подходов. Сравнение организационно-методических аспектов аспирантуры ВНИИГ и СПбПУ показывает, что психолого-педагогические условия обучения во ВНИИГ имеют преимущество в сравнении с условиями СПбПУ. Такая ситуация объясняется малочисленными группами аспирантов ВНИИГ и более продолжительными курсами гуманитарных дисциплин «Иностранный язык» и «Педагогика и психология высшего образования». Благодаря этим факторам у преподавателя возникает возможность личностной ориентации аспирантов и индивидуализации их образовательных траекторий.

Разработанная модель обучения в аспирантуре ВНИИГ позволяет добиться выполнения научно-исследовательских задач и реализовать процесс последовательного формирования разнообразных компетенций в рамках оптимальной образовательной траектории аспиранта, нацеленной на защиту диссертации на соискание ученой степени кандидата технических наук. Важным фактором выстраивания обучения в

аспирантуре ВНИИГ стала междисциплинарная скоординированность обязательных и элективных дисциплин учебного плана с учетом формируемых компетенций ФГОС ВО по направлению подготовки 08.06.01 «Техника и технологии строительства».

Рассмотрены подготовительный, научно-производственный, педагогический, научно-исследовательский и заключительный этапы практики аспирантов, и показано, что трудоемкость каждого из разделов практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности определяется аспирантом совместно с научным руководителем при составлении индивидуального плана прохождения практики в соответствии с рабочей программой дисциплины «Практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности».

НИР аспирантов является обязательным разделом подготовки научно-педагогических кадров по направлению подготовки и направленности программы обучения. Выполнение НИР по индивидуальному плану с учетом темы диссертации на соискание ученой степени кандидата технических наук нацелено на формирование профессиональной научно-исследовательской компетенции аспирантов.

Определяя объем и содержание блоков и модулей учебного плана, мы обеспечиваем результат научно-исследовательского обучения – диссертацию на соискание ученой степени кандидата технических наук, подготовка которой не существует фактически «сама по себе», в отрыве от всего учебного процесса, а планомерно осуществляется в течение срока обучения в аспирантуре. Преимуществом подготовки аспирантов в НИИ по сравнению с техническими вузами являются сочетание образовательной и научно-исследовательской деятельности, междисциплинарные связи, многоцелевая практическая подготовка.

БЛАГОДАРНОСТЬ:

Авторы статьи выражают благодарность Наталии Борисовне Смольской – заместителю директора по общим вопросам Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого – за консультирование по организации аспирантуры.

Acknowledgements:

The authors of the article are grateful to *Natalia Borisovna Smolskaya* – Deputy Director for General Affairs of the Institute of Humanities of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University – for consulting on the organization of graduate school.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Караваева Е.В., Маландин В.В., Мосичева И.А., Телешова И.Г.** Аспирантура как уровень высшего образования: состояние, проблемы, возможные решения // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 11. С. 22-34. DOI: 10.31992/0869-3617-2018-27-11-22-34

2. **Эванс Э., Быстрицкая Е.В., Арифулина Р.У.** Образовательные модели организации научного исследования магистрантов и аспирантов в России и в США. Часть 1: стадия замысла // Вестник Мининского университета. 2017. №3(20). С.9 DOI: 10.26795/2307-1281-2017-3-9

3. **Гусев А.Б.** Развитие аспирантуры в России: проблемы и решения // Управление наукой и наукометрия. 2015. № 17. С. 196-224

4. **Мироненко Е.С.** Современные тенденции в развитии аспирантуры в контексте зарубежного и российского опыта // Вопросы территориального развития. 2017. № 2 (37). С.9. eISSN: 2307-5589

5. **Кельсина А.С.** К вопросу о новой модели российской аспирантуры // Вопросы территориального развития. 2018. №5 (45). С.12. DOI: 10.15838/tdi.2018.5.45.12

6. **Красинская Л.Ф.** Проблемы и особенности реализации компетентностно-ориентированных образовательных стандартов в техническом вузе // Вестник самарского государственного технического университета. Серия: психолого-педагогические науки. 2014. № 2(22). С.108-115 ISSN: 1991-8569

7. **Корчагин Е.А., Сафин Р.С.** Образовательная составляющая подготовки аспирантов в техническом университете // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 3. С. 67-74. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-3-67-74

8. **Рыжова В.А., Демченко А.И.** Формирование профессиональной компетенции аспирантов технического вуза в ходе педагогической практики // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2018. Т. 12. № 4. С. 85-91 DOI: 10.31161/1995-0659-2018-12-4-85-91

9. **Шумилова О.Н., Горохов В.А., Литвинчук В.И.** Формирование педагогической компетентности выпускников аспирантуры//Азимут научных исследований. Педагогика и психология. 2019. Т.8. № 1 (26). С. 301-304. DOI: 10.26140/anip-2019-0801-0074

10. **Акопова М.А., Попова Н.В., Соснина М.Н.** Переводческие аспекты публикационной активности научно-педагогических работников современного университета. Вопросы методики преподавания в вузе. 2014. №3 (17). С.34-44. ISSN: 2227-8591

11. **Попова Н.В., Беляева О.И.** Гидротехническое строительство. Hydraulic engineering: Пособие по английскому языку для аспирантов. – АО ВНИИГ им. Б.Е. Веденеева. СПб., 2020. – 110 с.

12. **Bergmann J., Sams A**. Flip your classroom: Reach every student in every class every day. ISTE. ASCD. International Society for Technology in Education, 2012. 124 p.

13. **Попова Н.В., Коган М.С., Вдовина Е.К.** Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 173. С. 29-42 DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42

14. **Муратова Е.И., Молоткова Н.В.** Педагогическая практика аспирантов технического университета: традиции и инновации // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 4. С. 101-114. ISSN: 0869-3617eISSN: 2072-0459

15. **Ракитина О.В.** Критерии научно-исследовательской компетентности аспирантов педвуза // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 1. Том II. С.167-173. ISSN: 1813-145X

16. Приказ Минобрнауки России от 30.07.2014 № 873 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 08.06.01 Техника и технологии строительства (уровень подготовки кадров высшей квалификации)».

REFERENCES

1. **Karavaeva E.V., Malandin V.V., Mosicheva I.A., Teleshova I.G.** Postgraduate Course as a level of Higher Education: status, problems, possible solutions. *Higher Education in Russia*. 2018. Vol. 27. № 11. Pp. 22-34. DOI: 10.31992/0869-3617-2018-27-11-22-34

2. **Evans Allison, Bystritskaya E.V., Arifulina R.U.** Educational models of the organization of scientific Research of undergraduates and Graduate Students in Russia i v of the USA. Part 1: Plan stage. *Vestnik of Minin University.*2017.№3(20). P.9 DOI: 10.26795/2307-1281-2017-3-9.

3. **Gusev A.B.** Development of Postgraduate study in Russia: problems and solutions. *Science Governance and Scientometrics.*2015. № 17. Pp.196-224

4. **Mironenko E.S.** Modern trends in the development of postgraduate studies in the context of foreign and domestic experiments. *Territorial Development Issues*. 2017. №2 (37). P.9. eISSN: 2307-5589.

5. **Kel'sina A.S.** Revisiting the new model of Post-graduate studies in Russia. *Territorial Development Issues*, 2018, no. 5 (45). DOI: 10.15838/tdi.2018.5.45.12

6. **Krasinskaya L.F.** Problems and peculiarities of implementation of competence-oriented Education standards in a technical University. *Vestnik of Samara State Technical University. The Series: Psychological and Pedagogical Sciences*. 2014. № 2(22). Pp.108-115 ISSN: 1991-8569

7. **Korchagin E.A., Safin R.S.** Educational component of doctoral training at Engineering University. *Higher Education in Russia*. 2019. Vol. 28. № 3. Pp. 67-74. DOI: https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-3-67-74.

8. **Ryzhova V.A., Demchenko A.I**. Professional Competence Formation of Technical University Postgraduates in the Course of Pedagogi-

cal Practice. *Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences*. 2018. Vol. 4. No. 4. Pp. 85-91. DOI: 10.31161/1995-0659-2018-12-4-85-91 (In Russian)

9. **SHumilova O.N., Gorohov V.A., Litvinchuk V.I.** Formation of Pedagogical competence of Postgraduate Graduates. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*. 2019. Vol.8. № 1 (26). Pp. 301-303. DOI: 10.26140/anip-2019-0801-0074

10. **Akopova M.A., Popova N.V., Sosnina M.N.** Translation aspects of Research and teaching staff publication activity in Modern University. *Teaching Methodology in Higher Education* 2014. №3 (17). Pp.34-44. ISSN: 2227-8591.

11. **Popova N.V., Belyaeva O.I**. Gidrotekhnicheskoe stroitel'stvo. Hydraulic engineering. Posobie po anglijskomu yazyku dlya aspirantov. AO VNIIG im. B.E. Vedeneeva. Sankt-Peterburg, 2020. - 110 s.

12. **Bergmann J., Sams A.** Flip your classroom: Reach every student in every class every day. ISTE. ASCD. International Society for Technology in Education, 2012. 124 p.

13. **Popova N.V., Kogan M.S., Vdovina E.K.** Content and Language Integrated Learning (CLIL) as actualization methodology of interdisciplinary links in technical university. *Tambov University Review. Series: Humanities*. 2018.vol.23.no. 173, pp. 29-42.DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42. (InRussian)

14. **Muratova E.I., Molotkova N.V.** Pedagogical practice of technical University Postgraduates: tradition and innovations. *Higher Education in Russia*. 2018. Vol. 27. № 4. Pp. 101-114.

15. **Rakitina O.V.** Criteria of a Research Competence of Pedagogical University Graduate Students. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2012. № 1. Vol. II. C.167-173.

16. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 30.07.2014 № 873 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 08.06.01 Tekhnika i tekhnologii stroitel'stva (uroven' podgotovki kadrov vysshej kvalifikacii)».

Ivanova T.V., Samoilenko T.G., Popova N.V. **Experience in building a model of scientific research education of graduate students.** The article discusses the features of the educational process organization in the postgraduate study of a scientific research institute (SRI) with the example of the Joint Stock Company “Vedeneev All-Russia Research Institute of Hydraulic Engineering". A comparison is drawn on the organizational and methodological aspects of the postgraduate course at a research institute and a technical university. The annually updated curriculum is analyzed, which provides a multilevel system of academic disciplines, with horizontal and vertical interdisciplinary links. A matrix of competence descriptors and academic disciplines conjugation is presented. It is shown that postgraduate studies at the research institute allows to build a model of research education for postgraduate students, which requires the choice of an optimal educational trajectory by means of the inclusion in the curriculum of academic disciplines of the corresponding special focus and the establishment of strong interdisciplinary links. A competence-based approach aimed at developing universal, general professional and professional competences in research and teaching activities in postgraduates, as well as a personality-oriented approach, assuming the focus of the educational component on the personal development of graduate students, is taken into account. The organization of practice and research work (R&D) of a graduate student is considered in detail. It is shown that the availability of the material and technical base in the research institute provides a broad practical training of graduate students, taking into account training individualization and the implementation of theoretical training.

POSTGRADUATE STUDIES; RESEARCH INSTITUTES; COMPETENCES; DISCIPLINE BLOCKS; PRACTICE; RESEARCH WORK; INTERDISCIPLINARY LINKS; MATRIX

Citation: Ivanova T.V., Samoilenko T.G., Popova N.V. Experience in building a model of scientific research education of graduate students. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2020. Vol. 9. No 32. P. 8–22. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.32.01

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2020

УДК 37.02 DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.32.02

Г.В. Иойлева

ПРЕДМЕТНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН И ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

ИОЙЛЕВА Галина Валентиновна – кандидат философских наук, доцент Высшей школы международных отношений Гуманитарного института; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого.
ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия;
e-mail: iojleva_gv@edu.spbstu.ru

IOYLEVA Galina V. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; Politekhnicheskaya, 29, St. Petersburg, 195251, Russia;
e-mail: iojleva_gv@edu.spbstu.ru

В статье указано, что в современном мире в образовании существуют и активно применяются многообразные методы, методики, приемы и средства обучения, направленные на инновации – процессы совершенствования *педагогических технологий.* Представлена инновационная методика «предметного моделирования», ориентированная на развитие логической культуры мышления и формирование профессионального стиля мыслительной деятельности обучающихся. Модели определенной предметной тематики, создаваемые обучающимися в ходе учебного процесса, позволяют целенаправленно формировать практическую направленность их сознания к рациональному решению проблемных ситуаций. Целью данного исследования являются разработка, анализ и презентация инновационной методики «предметного моделирования», направленной для дальнейшей педагогической и практической реализации в учебном процессе. В работе анализируется процесс моделирования как многокомпонентный процесс, направленный на развитие логически-творческого мышления у обучающихся. Научная и практическая значимость данной работы заключается в когнитивном кумулировании исследовательских процессов по изучению и практической реализации предметного моделирования в образовательном процессе.

МОДЕЛЬ; МОДЕЛИРОВАНИЕ; МЫШЛЕНИЕ; СОЗНАНИЕ; ОБРАЗОВАНИЕ; МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ; НАУЧНОЕ ПОЗНАНИЕ; ЭКСПЕРИМЕНТ; ЛОГИКА; СЦЕНАРИЙ

Ссылка при цитировании: Иойлева Г.В. Предметное моделирование в преподавании гуманитарных дисциплин и формировании культуры мышления студентов // Вопросы методики преподавания в вузе. 2020. Т. 9. № 32. С. 23–32. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.32.02

Введение. Предметное моделирование, применяемое в учебном процессе, напрямую зависит от его специфики и профилирования программ обучающихся, так как иллюстративный материал должен быть практически ориентирован и направлен на развитие мыслительных способностей. Мышление – главный компонент сознания. Методика «предметного моделирования» позволяет поставить неординарные мыслительные операции (мысленные эксперименты) во главу угла при изучении тех или иных дисциплин. Мышление – это вовсе не вопрос языка или речи, а процесс оперирования интеллектуальными объектами – операндами (Л.М. Веккер), которые лишь

отчасти могут быть оформлены в языке (сопряжены с соответствующим содержанием психического), но и то лишь на каком-то этапе и при определенных условиях [1].

Методика «предметного моделирования» ...»позволяет в рамках привычных курсов формировать качества зрелой личности – ответственность, гибкость, умение слышать и понимать людей – и развивать аналитическое и критическое мышление, необходимые в профессиональной деятельности» [2]. Ведь как отмечает А.Н. Леонтьев, мышление само по себе представляет собой диалектически напряжённый активный творческий процесс, требующий от человека высокого уровня культуры, умения подавить в себе всё частное, узко личное, предвзятое и «раствориться» в предмете мысли, возвышаясь тем самым до реального понимания действительности [3]. А реальное понимание действительности невозможно без культуры мышления в целом. Культура как способ смыслополагания воспроизводит себя, благодаря возникающим совершенствующимся культурным практикам, прежде всего, обучению и воспитанию, и тем самым поддерживает в индивидуальном сознании естественную установку на осмысленность (на основе разных логик – субстанциональной и процессуальной, «С-логики» и «П-логики») [4].

В условиях быстроменяющейся информационной среды моделирование – это один из реальных, апробированных методов познания, позволяющих человеку опережать изменения [5**:** 86-98]. Применение методики «предметного моделирования» – это *творческий процесс*. Задачей человека творчества является способность воспринимать любые новые идеи, максимально объективно их оценивать. В принципе творческое видение – исследование проблемы в необычном ракурсе. Воплощают этот творческий процесс творческие люди.

Для творческих людей необходимо обладать некоторыми качествами:

1) способность свёртывать мыслительные операции, то есть возможность к более высокому уровню абстрагирования, способности к использованию более ёмких в информативном плане символов, для чего надо уметь искать аналогии;

2) умение человека в процессе мышления оперировать моделями – то есть теми знаниями, которые мыслительный аппарат преобразует. Процесс построения моделей и особенно их *укладка* в сознании сопряжены с некоторыми трудностями. Очень сложно перестроить саму модель, поэтому необходимо менять её идею;

3) цельность восприятия (видеть четкую субординацию целого и частей. Умение за деревьями (береза, сосна, ель, рябина, тополь и т. д.) увидеть лес. Или, например, за родовым понятием «сознание», увидеть психику, память, мышление, эмоции, внимание, волю, поведение.

4) готовность памяти, то есть скорость извлечения из памяти необходимой информации;

5) сближение понятий – лёгкость ассоциирования отдельных понятий, синтез;

Целью данного исследования являются разработка, анализ и презентация инновационной методики «предметного моделирования», направленной для дальнейшей педагогической и практической реализации в учебном процессе.

Научная и практическая значимость данной работы заключается в когнитивном кумулировании исследовательских процессов по изучению и практической реализации предметного моделирования в образовательном процессе.

Методы исследования. Применяются аналитический и конкретно-логический методы научного исследования, которые позволяют раскрыть сознательную дея-

тельность обучающихся как экспериментально-творческий процесс мыслительной деятельности.

Обзор литературы. Вначале определимся с понятиями ***модель*** и ***моделирование***. ***Модель*** – это своеобразный аналог рассматриваемого процесса, предмета или явления, позволяющий при определенных условиях заменить оригинал. Понятие «модель» происходит от латинского «modulus», что в переводе означает «образец». Базисом идеальной модели являются соответствующие знания, опыт человека. И когда человек практически реализует созданные модели, то проверяет корректность проведенных исследований. В матричной модели научные исследования подразделяются по двум критериям: поиск фундаментальных знаний и возможность использования (матричная модель Д. Стоукса) [6]. Возможность использования моделирования в учебном процессе является тем важным компонентом, который позволяет готовить ... «конкурентоспособных выпускников, обладающих профессиональной мобильностью» [7]. Процесс научного познания протекает в различных направлениях, и в зависимости от этого изменяются *функции* модели [8].

Отметим некоторые *существенные* аспекты: 1) модель можно использовать как заменитель объекта, с тем, чтобы в ходе эксперимента с этим квазиобъектом получить новые сведения о самом объекте, и это касается материальных объектов и материальных моделей; 2) представление о модели является отражением связи между моделью и объектом. При проведении экспериментов с моделью мы получаем *новые* знания, которые могут вести к созданию теории модели или, по крайней мере, представляют собой отражение структур и функций модели. Наблюдается также сложный процесс перевода экспериментально проверенных научных знаний в практическую сферу [9]. Он зависит от ряда факторов – социальных, культурных, экономических, политических и др. В итоге нужен синтез теоретических и практических знаний в целях комплексного решения практических проблем.

Личностная специфика отображения того или иного материала в сознании человека накладывает отпечаток и на характер представления его и конструирование модели [10]. Она отражает связь между моделью и объектом. На возрастающую роль визуального моделирования сейчас обращают внимание многие исследователи, в частности, в процессах обретения знания и социализации личности [11]. А созданные на основе, так называемых, визуальных моделей технологии управления используются в глобальных, вероятностных, высокодинамичных сверхсложных средах [12].

Моделирование – это изучение оригинала путём создания и исследования его копии, замещающей оригинал с определенных сторон, интересующих исследователя. Также следует отметить, что моделирование (создание идеального образа реального предмета) входит составной частью в *мысленный эксперимент,* но отнюдь не исчерпывает его [13].

При формировании модели подключаются *культура мышления* и *стиль*. Стиль мышления может рассматриваться как особый ракурс видения, способ фиксации практической реальности языка, культуры и познания. Мы в своей авторской методике ориентированы на будущий формирующийся *профессиональный* стиль мышления студентов (профилирование учебного материала). Но стиль мышления в целом проистекает из *культуры мышления*, под которой мы понимаем определённую степень развития *способности* мышления, а в узком смысле – теоретическую способность мышления (овладение приёмами и способами

мышления). Культура мышления невозможна без рациональной логической обработки материала, требующей сознательного, понятийно-творческого, аналитического и синтетического подходов в учебном процессе. К этому способно лишь *творческое* мышление. Творческий человек отличается сознательным настроем на поиск нового, необычного, нестандартного с целью создания всё более точного, достоверного образа той части реальности, где протекает его деятельность [9]. Для этого надо обладать как соответствующими способностями, так и сильной познавательной мотивацией. Такое диадное творчество «преподаватель-студент» и задействовано в нашей методике.

Рассмотрение результатов проведенного исследования. Методика «предметного моделирования» направлена в первую очередь на развитие мышления (профессионального в первую очередь, заключающегося в профилировании иллюстративного материала, имеющего прикладной характер) у студентов. Преподавателям, принявшим данную методику, необходимо знать основы формальной логики.

Вначале мы знакомим студентов с тем, что такое мышление и сознание, их видовые градации. Осуществляем исторический экскурс (Аристотелевская схема логичного мышления) и заканчиваем дискурсом в проблематику мышления и сознания (так называемым «герменевтическим кругом»).

Первое двухчасовое семинарское (практическое) занятие полностью посвящено объяснению студентам методики «предметного моделирования».

Объяснительный потенциал разбит на **3 этапа**:

1. Организационные составляющие. Суть методики «предметного моделирования».

2. Типы моделирования (в том числе конкретно предлагаемые студентам).

3. Критериальные уровни оценивания:

- созданной модели;
- теоретического каркаса;
- вкупе кумуляции модели и теоретического каркаса.
- специфика обобщений и выводов.

Рассмотрим указанные аспекты по этапам более конкретно.

Первый этап: организационные составляющие и суть методики «предметного моделирования».

Вначале преподаватель просит группу разделиться на моделирующие группы по 3 человека (если малочисленная группа 13-15 чел.) или по 5 человек (если группа 30-40 чел.). Далее объясняется методика, которая различается для малых (3 чел.) и больших (5 чел.) групп. Малые группы могут готовить модель и теорию непосредственно на семинарском занятии первые 45 минут, одновременно консультируясь у преподавателя. Вторые 45 минут идет процесс заслушивания созданных демонстрационных, презентационных материалов (модели и теории). В больших группах студенты должны приходить на семинарское занятие уже полностью подготовленными с «заготовками» по всему демонстрационному учебному материалу). При необходимости они консультируются по Интернету у ведущего преподавателя).

В каждой из моделирующих групп на каждое занятие избирается главный или ведущий теоретик (который меняется от занятия к занятию, т. е. на первом занятии один студент выступает от моделирующей группы, на втором – второй, на третьем – третий и т. д.). Модель готовит вся моделирующая группа (прочитав предварительно весь рекомендуемый материал выбранной темы), а защищает созданную модель главный или ведущий теоретик (который готовит ту или иную тему досконально, скрупулезно, полно, доказательно, аргументированно), возможно, с дополнениями и ком-

ментариями других членов моделирующей группы. Итак, ведущий или главный теоретик (возможно, со соведущими теоретиками из своей моделирующей группы) защищает созданную модель.

Преподаватель при этом становится *консультантом* (реальным или виртуальным) по методологии создания моделей. В процессе занятия он контролирует процесс создания модели и помогает студентам разобраться в сложных ситуациях.

Темы, а также основная, дополнительная и авторская литература (учебники, учебные пособия) отправляются по электронной почте старосте группы. Староста создает группу в Интернете и курирует свободный выбор студентами тем дисциплины по учебно-методическим комплексам (УМК) или рабочим программам дисциплин (РПД) по плану учебного занятия. Самое главное, чтобы темы не повторялись, и если какая-то тема взята моделирующей группой, то она уже «закрыта» для других.

Суть методики «предметного моделирования» – это создание аналога, системы конкретной темы, проецирование, мысленная экстраполяция. Как и все в природе развивается через противоречие, противоположность, так и в мышлении движение, динамика мысли возможны только через противоречие, противоположность, иначе не происходили бы процессы осознания и актуализации сознания. Например, при осознании понятий «черное» и «белое» смысловое и означенное поле может быть самым различным: «белым» может быть бумага, потолок, снег и т.д. Понятие «черное» – аналогично. «Черное» и «белое» предстают перед нами в ипостаси родового понятия *цвет.* Но осознать каждое из них в отдельности полноценно и глубоко мы сможем только через их противоположность, «черное» через «белое» и наоборот, также, как и «высокое» и «низкое», «маленькое» и «большое», «красивое» и «безобразное» и т.д. Каждый профессионал в своей области вкладывает свое содержание, смысл, значение в то или иное понятие. Художник, осознавая «черное», ассоциативно, может быть, вспомнит *черный квадрат*, астроном может вспомнить *черные дыры*, лингвист вспомнит, например, о черном шрифте и т.д.

Критериальный срез методики предметного моделирования также основан на противоречии и противоположности. Познать, осознать *содержание* какого-либо предмета, объекта, явления, процесса мы сможем только через его противоположность – *объем*. Не только в отношении понятий, но и в отношении теории действует *закон обратного отношения между содержанием и объемом*. Чем больше мы говорим по содержанию того или понятия, тем самым уменьшаем его объем, и наоборот. Например, увеличивая содержательную часть понятия «государство», добавляя признак «***правовое*** государство», мы, тем самым, уменьшаем его объем.

Второй этап: типы моделирования (в том числе конкретно предлагаемые студентам).

Преподаватель объясняет и приводит примеры типов моделирования и предлагает для студенческой аудитории 5 типов моделирования:

1. *Модели в структурно-логической схеме* – это один из сложнейших типов моделирования, так как надо хорошо знать логику или владеть ею от природы. Это и логические графы, логические древа, логические фигуры, логические модусы и т.д. Здесь важны диалектика, логические субординация, координация и специфика логического следования;

2. *Модели в образно-художественной форме* – это создание аналога той или иной темы через какие-то образы, представления, мысленные эксперименты. Данные

модели могут найти выражение в истинно художественной форме, в произведениях искусства;

3. *Информационные модели в виде созданных презентаций* через различные компьютерные программы, с различными «фишками» (анимациями, переходами, интересными вставками, картинками, иконическими знаками, gif-ками, видео и т. д.);

4. *Субъектно-объектные и интерактивные модели* в виртуальной или реальной форме. Это своеобразное взаимоотношение между субъектом (личностью, группой лиц) и объектами. Последние, в свою очередь, могут быть виртуальными (манипулирование объектами на экране) и реальными (манипулирование реальными физическими объектами). Интерактивные объекты могут быть, например, аналогами телепрограмм «Кто хочет стать миллионером», «Своя игра», «Что, где, когда», «Самый умный», а также кроссвордами, пресс-конференциями и т. д.;

5. *Театрализованные мини-сценки* (когда сами студенты могут выступать в образе личностей, личностных типажей или направлений).

Третий этап: критериальные уровни оценивания:

- созданной модели;
- теоретического каркаса;
- вкупе кумуляции модели и теоретического каркаса;
- специфики обобщений и выводов.

Рассмотрим указанные уровни конкретнее.

По созданной модели: чем больше диалектических, логических взаимосвязей и отношений усматривается между созданной моделью (подготовленной моделирующей группой) и теоретическим каркасом (подготовленном главным или ведущим теоретиком для защиты созданной модели), тем выше критериальный уровень оценивания созданной модели. За созданную модель отвечает вся группа, так как каждый принимает участие в ее создании. И таким образом, каждый студент, входящий в моделирующую группу получает одинаковую оценку, соответствующую итоговой оценке готовой модели.

По теоретическому каркасу, представленному главным или ведущим теоретиком, происходит критериальный процесс оценивания отдельно и по следующим параметрам:

1. содержание и объем представленного теоретического материала;
2. самостоятельность и абстрактность мышления;
3. диалектика и логика мышления.

По кумуляции модели и теоретического каркаса: традиционные оценки «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно» и оценки «супер» (когда все вышеизложенные параметры оценены на отлично), «гран-при» (за индивидуальность, оригинальность, неординарность, за своеобразный ракурс видения той иной проблематики), «ВПМП» (высший пилотаж мыслительного процесса), когда не только все параметры оценены на «отлично» за представленную теорию и личностную позицию, но и отмечается высокое авторское, живое, самостоятельное продуцирование материала (реальное извлечение мыслей, актуализация сознания, именно со-знания – со-участия в знании, а не квази-мышление, когда предмет не определен и случаен, когда аргументацию замещают эмоции). Это также своеобразный стиль мышления.

По специфике обобщений и выводов: это по доказательной базе (предмету, средствам и способам доказывания, а также по фактологическому материалу, доводам и мнениям), по аргументативному процессу (способам аргументации – выдвижению тезисов, антитезисов, их обоснованию, критике – конструктивной и деструктивной, структуре аргументации – доказатель-

ству, опровержению, подтверждению, возражению, объяснению, интерпретации, оправданию), герменевтической составляющей (пониманию), концептуализации (выдвижению концепций), систематизации (четкой субординации), логике (специфике логического следования, Dfd (дефиниендуму – определяемому понятию) и Dfn (дефиниенсу – определяющему понятию), законам логики (тождества, непротиворечия, исключенного третьего и достаточного основания) и т. д.).

После объяснения на первом семинарском занятии сути методики «предметного моделирования», со второго семинарского занятия работаем по следующей схеме: тема – задачи – анализ проблемы – решение – построение модели – защита модели.

Методика «предметного моделирования» апробирована по дисциплинам философского, психологического, экономического и журналистского блоков.

Приведем пример по пятому типу моделирования – театрализованная мини-сценка (реальный сценарий). Это всего лишь текстовый вариант, подготовленный студентами (за ним практический, демонстрационный процесс защиты созданной модели). К сожалению, формат статьи не позволяет представить модели презентации «живого» реального учебного процесса.

В этом примере по дисциплине «Логика» (Приложение 1) показан следующий сюжет: представить основные типы модальностей, отражая не только основную информацию о любом суждении (субъект и предикат), но и дополнительную (модальную). Затем нужно мысленно спроецировать это на «модальную кухню», экстраполируя содержательную часть на форму реальных «поварских блюд» с иллюстративными примерами.

Такие театрализованные мини-сценки, в частности, как мы привели пример по дисциплине «Логика», позволяют в ходе учебного процесса формировать у студентов важнейшие компетенции, относящиеся к данной дисциплине: корректное соотношение, субординацию различных мыслительных форм и их преобразование; формировать специфический, логический язык воспроизводства и трансляции мыслительных процессов; констатировать тесную взаимосвязь теории с практикой; эффективно использовать логические законы как инструменты контроля за правильностью самых разнообразных рассуждений; составлять и логически анализировать самые разнообразные тексты; владеть навыками логического анализа, основами аргументативного, доказательного процесса, а также принципами логического убеждения, критики и опровержения. При этом «обучение не предполагает репетицию пьесы, т. е. заучивание и потом проигрывание определённой ситуации. Очень важно дать понять студентам, что они моделируют возможную ситуацию здесь и сейчас» [14**:** 59].

Выводы. В целом реализация в учебном процессе методики «предметного моделирования» дидактически полезна, поскольку она:

– раскрепощает, избавляет студентов от лишних волнений на занятиях;

– хорошо закрепляет материал, развивает абстрактное мышление, представляет материал в доступной форме, заставляет мыслить образно;

– модели включают элементы молодежных телепередач и это интересно;

– эта форма более демократична, чем обычные, и студенты не стесняются спорить;

– предметное моделирование имеет преимущество в логике, наглядности, доходчивости;

– процесс моделирования охватывает всех участников семинара: он позволяет искать оригинальные идеи, а значит задей-

ствовать исследовательский мотив, читать, мыслить;

– новая форма занятий повышает самостоятельность мышления, развивает творческую активность, побуждает к самообразованию.

Применение методики «предметного моделирования» в учебном процессе и использование хотя бы пяти форм моделирования: по структурно-логической схеме, образно-художественной форме, информационной форме, субъектно-объектной, интерактивной форме, театрализованных мини-сценок, позволяют нам формировать инновационное, нестандартное, креативное мышление у студентов, востребованное в современном обществе.

Приложение 1. ***Пример сценария по дисциплине «Логика». Тема: Модальность суждений. Сценарий «Модальная кухня».***

Артем (ведущий): Дорогие друзья, мы с вами находимся на финале этого сезона «Модальной кухни». Для тех, кто смотрит нас впервые, я поясню. Модальность – это явно или неявно выраженная в суждении дополнительная информация о логическом или фактическом статусе суждения, о регулятивных, оценочных, временных и других его характеристиках.

Поприветствуем участников нашего финала! Алетическая, Деонтическая и Эпистемическая модальности (выходят Елена, Вероника и Айдана). Они не профессиональные повара, но хотят ими стать. А пока они занимаются своей работой.

Далее выступают:

Елена – Я «Алетическая модальность»! Люблю представлять связи между мыслимыми предметами – между субъектом и предикатом суждения, а в особенности дополнительную информацию о них. Предпочитаю общаться словами: «возможно», «случайно», «необходимо» и их синонимами.

Вероника – Я «Деонтическая модальность»! Мне нравится наблюдать за деятельностью людей, за соблюдением ими нравственных и правовых норм, за их поведением в обществе. Часто выражаюсь словами: «разрешается», «запрещается», «обязательно» и т. п.

Айдана – Я «Эпистемическая модальность»! Проверяю степень достоверности знания. Общаюсь с помощью слов «доказано», «недоказуемо», «опровергнуто» и им подобных.

Артем (ведущий) Я – «Аксиологическая модальность»! Как в рамках проекта, так и за ним, я выражаю отношение человека к материальным и духовным ценностям. Именно я действительно знаю и различаю такие понятия, как «хорошо» и «плохо». Ну я – молодец, одним словом. В ответ:

Елена «Алетическая»: «Вряд ли».

Вероника «Деонтическая»: «Не обязательно».

Айдана «Эпистемическая»: «Не доказано».

Артем (ведущий): «Ну а я о чём. Итак, сейчас наши конкурсанты приготовят свои блюда. И мы узнаем – чем же каждая из них так долго занималась и на что перевела все продукты, закупленные нашими продюсерами. Смотрит на часы. ... Время! Участники! останавливаем готовку. Представляем, что Вы приготовили! Прошу!»

Елена «Алетическая модальность»: «Мои три блюда:

1. Ассерторическое. Реальные факты, обжаренные в обсуждениях. Моей коронной смесью для начинки стало суждение: «В России действительно осуществляется реформирование Вооруженных Сил». В нём модальность не выражена, констатируется лишь сам факт чего-либо;

2. Проблематическое. Молекулярная кухня. Шоколадное облако возможности чего-либо. Для начинки я брала суждение: «В России может быть осуществлено реформирование Вооруженных Сил».

3. Аподиктическое. Десерт кофейной необходимости чего-либо. Экстракт кофе, разбавленный чем-либо из суждения: «В России необходимо осуществить реформирование Вооруженных Сил».

Артем (ведущий): «Следующий конкурсант и его блюда!»

Вероника «Деонтическая модальность». «Я решила приготовить кое-что более серьёзное! На горячее – поджарка из наличия права. «Каждый имеет право на свободу и личную неприкосновенность». А вот если бы пожарила подольше, получилась бы поджарка «Отсутствия права»!

На второе – салат из обязанностей. «Признание, соблюдение и защита прав и свобод человека и гражданина – обязанность государства». А вот если крепко посолить, то будет салат отсутствия обязанности».

Артем (ведущий): И представляем следующего конкурсанта!

Айдана «Эпистемическая модальность». Я подготовила блюдо под названием «Меренга», в основу которого вошла вера. «Верю в наступление лучшей жизни». А также шарлотку с начинкой из знаний. «По показаниям свидетелей Николаев не участвовал в похищении материальных ценностей».

Артем (ведущий): Наши конкурсанты представили свои блюда. Мой проект осуществился – «Аксиологический»! Мы открываем голосование. Поддержи своего любимчика, голосуй. А результаты нас ждут через неделю!

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Курпатов А.** Мышление. Системное исследование. ООО Дом печати Изд-во книготорговли «Капитал». 2019. – 770 с. ISBN 978-5-6040990-0-1

2. **Каирова Э.М.** Развитие предпринимательского мышления как фактор обеспечения карьерного успеха переводчика: опыт проекта «Протранслейшн» // Вопросы методики преподавания в вузе. 2019. Т.8. № 29. С. 81–92. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.29.07

3. **Леонтьев А.Н.** Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975. С. 209-238.

4. **Смирнов А.В., Солондаев В.К**. Процессуальная логика. М.: ООО (Изд-во) «Садра» 2019. –160 с. ISBN 978-5-907041-37-0

5. **Дрегало А.А.** Предметное моделирование в учебном процессе // Создание научно-образовательного пространства Баренцева Евроарктического региона: состояние, проблемы, перспективы: сб. науч. ст. – Архангельск, 2007. ISBN 5-7536-0233-9. –С. 86-98.

6. **Гузикова Л.А.** Модель развития фундаментальной науки: некоторые выводы для российских университетов // Вопросы методики преподавания в вузе. 2018. Т. 7. № 27. С. 8–21. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.27.1

7. **Варламова В.Н., Александрова Д.С.** Формирование учебно-познавательной компетенции в процессе работы над терминами в художественном тексте // Вопросы методики преподавания в вузе. 2019. Т. 8. № 30. С. 29–38. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.30.03

8. **Personality and disease** / Ed. By Howard S. Friedman. – New York etc: John Wiley, 1990. P. 315.

9. **Vester, Frederic Denken, Lernen Vergessen**. Was geht in unserem Kopf/vor, wie lernt das Gehirn und wann lasst es uns im stich? Munchen: Dt. Taschenbuchverl. 1991. P. 189.

10. **Иойлева Г.В.** Интегративная характеристика сознания – его экзистенциональный смысл // Экология человека. 1998. № 2. С. 17-20. ISSN 1728-0869

11. **Дрегало А.А., Ульяновский В.И.** Образ Севера: продуктивность визуальных моделей и реальность // Вестник Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова. 2013. № 2. С. 44 – 50. ISSN: 2227-6564

12. **Тертычный А.А.** Мысленный эксперимент – метод эвристический // Журналист. 2006. №9. С. 72. ISSN 0130-3589

13. **Сирл Дж.** Разум мозга – компьютерная программа? // В мире науки. 1990. № 3. С. 71.

14. **Гришина Н.Ю.** Формирование профессиональных компетенций студентов посредством методики драматизации в преподавании социальных дисциплин // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т.6. № 21.С. 57–65. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.21.6.

REFERENCES

1. **Kurpatov A.** Myshlenie. Sistemnoe issledovanie. OOO Dom pechati Izd-vo knigotorgovli «Kapital». 2019. – 770 s. ISBN 978-5-6040990-0-1

2. **Kairova E.M.** Promoting entrepreneurial mindset as a means of securing linguist's professional success: the PROtranslation project experience. *Teaching Methodology in Higher*

Education. 2019. Vol. 8. No 29. P. 81–92. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.29.07

3. **Leont'ev A.N.** Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. – M., 1975. S. 209-238.

4. **Smirnov A.V., Solondaev V.K.** Processual'naya logika. M.: OOO (Izd-vo) «Sadra» 2019. 160 s. ISBN 978-5-907041-37-0

5. **Dregalo A.A.** Predmetnoe modelirovanie v uchebnom processe // Sozdanie nauchno-obrazovatel'nogo prostranstva Barenceva Evro-arkticheskogo regiona: sostoyanie, problemy, perspektivy: sb. nauch. st. – Arhangel'sk, 2007. ISBN 5-7536-0233-9. S. 86-98.

6. **Guzikova L.A.** Model of fundamental science development: some consequences for Russian universities. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2018. Vol. 7. No 27. P. 8–21. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.27.1.

7. **Varlamova V.N., Aleksandrova D.S.** Developing Learning and Cognitive Competence through Studying Terminological Vocabulary in Literary Texts. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2019. Vol. 8. No 30. P. 29–38. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.30.03

8. **Personality and disease** / Ed. By Howard S. Friedman. – New York etc: John Wiley, 1990. P. 315

9. **Vester, Frederic Denken, Lernen Vergessen.** Was geht in unserem Kopf/vor, wie lernt das Gehirn und wann lasst es uns im stich? Munchen: Dt. Taschenbuchverl. 1991. P. 189.

10. **Iojleva G.V.** Integrativnaya harakteristika soznaniya – ego ekzistencional'nyj smysl // Ekologiya cheloveka. – 1998. - № 2. S. 17-20.

11. **Dregalo A.A.**, **Ulyanovsky V.I.** The image of the North: productivity of visual Models and reality // Vestnik of Northern (Arctic) Federal University. Series «Humanitarian and Social Sciences». 2013. № 2. S. 44 – 50. ISSN: 2227-6564

12. **Tertychnyj A.A.** Myslennyj eksperiment – metod evristicheskij //ZHurnalist.2006.№9.S. 72

13. **Sirl Dzh.** Razum mozga – komp'yuternaya programma? // V mire nauki. 1990. № 3. S. 71.

14. **Grishina N.Yu.** Building professional student competences by means of dramatization methodology in teaching social disciplines. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2017. Vol. 6. No 21. P. 57–65. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.21.6

Ioyleva G.V. **Subject modeling in teaching humanitarian disciplines and fostering students' thinking culture.** It is stated that in the modern world of education there exist and are actively applied diverse methods, techniques, techniques and learning tools aimed at innovations – the processes of improving pedagogical technologies. This study presents an innovative methodology of «subject modeling», aimed at developing a logical culture of thinking and the formation of a professional style of students' thinking activity. Models of specific subject topics created by students during the educational process, can purposefully shape the practical orientation of their consciousness towards the rational solution of problem situations. The purpose of this study is the development, analysis and presentation of the innovative method of «subject modeling», aimed at further pedagogical and practical implementation in the study process. The paper analyzes the modeling process as a multicomponent process aimed at the development of logical and creative thinking among students. The scientific and practical significance of this work lies in the cognitive accumulation of research processes for the study and practical implementation of subject modeling in the educational process.

MODEL; MODELING; THINKING; CONSCIOUSNESS; EDUCATION; TEACHING METHODOLOGY; SCIENTIFIC KNOWLEDGE; EXPERIMENT, LOGICS, SCRIPT

Citation: Ioyleva G.V. Subject modeling in teaching humanitarian disciplines and fostering students' thinking culture. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2020. Vol. 9. No 32. P. 23–32. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.32.02

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2020

Межкультурная и межъязыковая коммуникация

Intercultural and interlingual communication

УДК 378+37.03 DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.32.03

С.Д. Георгиева

ИНТЕРАКТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ФОРМИРОВАНИЯ СТУДЕНТА – БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ РОДНОГО ЯЗЫКА КАК УСПЕШНОГО КОММУНИКАТОРА

ГЕОРГИЕВА Снежанка Д. – доктор педагогики, доцент, Педагогический факультет, Шуменский университет им. Епископа Константина Преславского.
ул. Университетская, 115, г. Шумен, 9700, Республика Болгария;
e-mail: s.dobreva@shu.bg

GEORGIEVA Snezhanka D. – Assoc. Prof., Ph.D. Faculty of Education; Konstantin Preslavsky University of Shumen.
115 Universitetska Str., Shumen, 9700, Bulgaria; e-mail: s.dobreva@shu.bg

Уточняются ключевые для статьи понятия – коммуникативная функция, стратегия, эффективный коммуникатор. Представлен авторский научный анализ значимости содержательных и технологических моделей в едином интерактивном пространстве современного университетского образования, направленном на формирование будущего учителя как эффективного коммуникатора. Основное внимание автор уделяет, как оценке теоретических аспектов концепции интерактивной стратегии образования в высшей школе, так и раскрытию сущности моделей деятельности и результативности конкретных интерактивных практик университетской подготовки будущих учителей родного языка. В контексте поиска путей обновления университетской подготовки педагогов, данная статья обосновывает значимость формирования академической, педагогической, коммуникативной компетентности у будущих учителей родного языка в их целостности и взаимосвязи. Анализируются апробированные в 2017/18 и 2018/19 годах в Шуменском университете им. Епископа Константина Преславского техники согласно трем типам интерактивных методов: *эмпирические* (представленные деятельностью студентов по решению задач и исследованием казусов), *ситуационные* (представленные их участием в ролевых играх и симуляциях), *дискуссионные* (связанные с участием студентов в беседах, управляемых преподавателем или студентом-модератором). Результат интерактивной технологии университетского образования соизмеряется с возможностями, которые он дает для стимулирования академической, социально-психологической и педагогической адаптации студента; условиями, которые обеспечивают его успешное межличностное и профессиональное общение в период его университетского образования, а также его последующей практической самореализации в качестве учителя.

ДИСКУССИЯ; КОММУНИКАТОР; ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОММУНИКАЦИЯ; ИНТЕРАКТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ; ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ

Ссылка при цитировании: Георгиева С.Д. Интерактивные стратегии формирования студента – будущего учителя родного языка как успешного коммуникатора // Вопросы методики преподавания в вузе. 2020. Т. 9. № 32. С. 34–46. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.32.03

Введение. Модернизация в современных европейских системах высшего образования связана как с обновлением содержания обучения и образовательных технологий,

так и форм организации учебного процесса. Предполагается широкое внедрение практико-ориентированного, проектного обучения, новых образовательных технологий обучения, а также повышение эффективности работы преподавателя за счет активного использования электронной информационной образовательной среды для взаимодействия с обучающимися [1: 54, 57]. Одновременно эффективное формирование профессиональной компетентности будущих педагогов осмысливается нами в контексте университетского педагогического образования, меняющегося в сторону активизации новых «гуманитарных технологий», основывающихся на стратегиях обновления процесса воспитания студента вуза, призванного работать на формирование новой функции будущих педагогов быть «путеводителем детей в информационном пространстве, научить их находить, осмысливать и применять на практике новую информацию» [2: 162, 282–293].

Обновлению подвергнуто и университетское образование в Болгарии при соблюдении разнообразных факторов: решение демографических проблем; влияние развивающихся в мире тенденций глобализации информационных и коммуникационных технологий образовательных парадигм; применимость современных конструктивистских подходов и др. В настоящем исследовании инновация в современной университетской подготовке учителей родного языка была востребована в содержательных и технологических моделях, позволяющих болгарской системе образования вписываться в парадигмы глобальной конкуренции и востребованной адекватности общих европейских тенденций [3: 453-455; 4].

Актуальность. В официальных документах Министерства образования Болгарии обозначены ключевые для современного школьного и университетского образования, основные моменты: взаимосвязь теории и практики, взаимопроникновение и взаимообусловленность науки и образования, компетентностная направленность [5; 6]. Существенные требования, предъявляемые к учителям и уровню развитости их четырех ключевых компетентностей: *академическая компетентность* (предполагающая начальную профессиональную подготовку (педагогическая, психологическая, методическая, специально предметная подготовка), и навыки обучения на протяжении всей жизни); *педагогическая компетентность* (планирование педагогических ситуаций; организация и руководство образовательным процессом; адекватная оценка прогресса учащихся); *коммуникативная компетентность* (основанная на навыках качественного общения в коллективе); *административная компетентность* (связанная с работой с необходимой учебной и школьной документацией) [7]. При учете специфики конкретной образовательной области – изучение родного языка – в научно-методической литературе как важный лингвистический и профессиональный ресурс учителя родного языка учитываются его коммуникативная (базовая и профессиональная), рефлексивная, экспертно-оценочная компетентности [8: 682-687; 9: 201-212].

Университетское образование, в своей сущности как профессиональный педагогический конструкт и социокультурный феномен, отвечает за профессионализм образовательных субъектов (преподавателей, осуществляющих обучение; студентов, подготавливаемых в качестве будущих учителей). Настоящее исследование предлагает авторский ответ на вопрос о том, насколько они могут удовлетворить требования академической престижности и результативности моделей университетской подготовки будущих учителей родного языка, направленных на их формирование как эффективных коммуникаторов с использованием интерактивных стратегий в

контексте современной конструктивистской образовательной парадигмы.

Эффективным коммуникатором является человек, обладающий коммуникативной компетентностью, проявляющий коммуникативную культуру. Эффективным коммуникатором может быть индивид со своим собственным коммуникативным стилем[1], понимаемый и «как комплекс повторяемых поведенческих образцов», и «как проекция характерных личностных особенностей» [10: 97–151]. Эффективное «коммуникаторство» имеет и лингвопсихологические, и педагогические проекции. В своем единстве эти аспекты предполагают в качестве эффективного коммуникатора в образовательном пространстве рассматривать педагога, который соответствует требованиям своей профессиональной коммуникации и конкретным учебным условиям, а также конкретным образовательным субъектам и их характеристикам (знаниям, умениям, мотивам, интересам); который дает личную свободу для персонализации путей для достижения достоверной, своевременной и точной информации; который обладает возможностями целесообразного преподнесения информации в контексте формирования стратегий – как для общения и отбора, так и для обобщения информации, как для оценивания и рефлексии, так и для саморазвития. Успешная коммуникация является обязательной составляющей как профессиональной компетентности преподавателя университета, так и будущего учителя, и связано с их готовностью к: преодолению стрессовых ситуаций и психологических барьеров в общении, импровизации (овладение специальными приемами общения в разнообразных образовательных дискурсах и возможностью адекватного переключения от техники к технике).

Понятие стратегия в ее первоначальной определенности связывается с мастерством и искусством ведения войны по хорошо продуманному плану. Фактом является постепенное расширение понятия и соотнесение его семантического плана с более широкими направлениями деятельности по постановке целей, мобилизации потенциала, реализации действий при ограничении ресурсов[2]. При учете основных акцентов

[1] ***Бистра Мизова*** в своем монографическом исследовании «Учитель как компетентный коммуникатор. Инструменты для измерения социальной компетентности и коммуникативного стиля учителя», определяя конструкт коммуникативного стиля, подчеркивает: «Проблема коммуникативных стилей педагогических специалистов тесно связана с профессионально-личностным обликом педагога, с основными ролями и функциями, которые он выполняет в разнообразной по характеру и динамике деятельности, связанной с образованием, обучением и воспитанием подростков. Большая часть этих педагогических мероприятий, подчиненных достижению педагогических по своей природе целей, невозможно реализовать вне процесса общения» [10: 87–97].

[2] Согласно определению, приведенному в электронной энциклопедии Википедии, стратегия является «планом высшего уровня, с помощью которого можно достичь одной или нескольких целей при определенных условиях неопределенности». Важность стратегии определяется тем фактом, что «ресурсы для достижения этих целей обычно ограничены. Стратегия обычно включает в себя установление целей, определение действий для достижения целей и мобилизацию ресурсов для достижения этих целей. Стратегия описывает, как конечные цели должны быть достигнуты за счет средств (ресурсов), а в организационных исследованиях менеджменту в организациях обычно поручено определить стратегию, а сама стратегия может возникнуть как шаблон /модель деятельности. Стратегия включает в себя такие мероприятия, как стратегическое планирование и стратегическое мышление». [*https://bg.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D0%B8%D1%8F, Доступ: 15.01.2020 г.].*

в определении (предполагаемая недостаточность ресурсов в настоящее время, ожидания будущего повышения возможностей студента педагога как коммуникатора) нами был выбран этот более широкий по спектру включаемых функций термин, предполагающий стратегическое мышление, планирование и действие в длительном (нелегком и ответственном) процессе формирования будущих учителей, как успешных коммуникаторов.

Интерактивная стратегия в представляемой (экспериментально проведенной автором исследования) модели считалась чрезвычайно широким полем активности, позволяющим практически неограниченные возможности для развития индивидуальных образовательных, профессионально-квалификационных и личностных траекторий. Стратегии направлены на педагогическое общение преподавателя со студентами, которое обеспечивает благоприятный социально-психологический климат для обучения, создает наилучшие условия для стимулирования мотивации обучаемых путем приобретения коммуникативных знаний и умений. Ключевыми для выбранных стратегий являются понятия: свобода, самостоятельная активность, избирательность. Используемые интерактивные модели – это не просто процесс накопления учебной информации и усвоения знаний и умений, а активное, совместное обучение в ситуации, в которой «нечто» переживается. Для успешной реализации стратегий предполагает, с одной стороны, набор ценных качеств самого преподавателя как коммуникатора (целеустремленность, последовательность, логичность, терпимость, этичность), с другой стороны, имеющуюся мотивацию для систематической работы по формированию и развитию обучаемого студента, как успешного коммуникатора.

Общая практико-прикладная рамка интерактивных стратегий в сопряжена и с индивидуальными представлениями, предпочтениями и ожиданиями конкретных обучаемых студентов, обследованных с помощью анкеты, которая исследует мотивационные модели студентов для деятельностной и результативной адаптации к личностно ориентированной компетентностно-коммуникативной парадигмы университетского образования [11: 350-355] Категорически заявленным опрошенными респондентами было их уважение к преподавателям с собственным стилем обучения; их отзывчивость к задачам, поставленным преподавателями с индивидуальным стилем педагогического общения; их мотивация к активности в коммуникативно терпимой и предрасполагающей образовательной среде.

Методы. В соответствии с заявленными установками о важности компетенций (и конкретнее – коммуникативной компетентности) в качестве стратегического ресурса в области педагогического профессионализма в Педагогическом факультете Шуменского университета им. Епископа Константина Преславского систематически планируются (на уровне учебных программ) и реализуются (в учебных модулях по педагогике, психологии, методике) мероприятия по формированию и развитию той или иной компетентности студентов, но часто приоритетными являются теоретические контексты подобной деятельности. Исследование концентрирует внимание на возможности сформировать в их единстве важные для профессионального облика учителя рефлексивную компетентность и коммуникативную компетентность, включающую в себя (как родовое понятие, лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную и стратегическую компетенции). Представленная в статье модель исходит из презумпции возможности стандартизированных инсти-

туциализированных процессов (образовательных подходов, компетентностных парадигм, содержания обучения, учебных программ), которые усваиваются более эффективно в формате интерактивных прагматико-прикладных образовательных пространств, которые не выводили бы студента из зоны своего комфорта, соблюдающие нормы толерантной коммуникации (без обид, грубости, уничижения, иронии, даже при установленных дефицитах в знаниях).

Интерактивные стратегии, апробированные в учебных 2017–2018 и 2018–2019 годах, представлены использованием трех типов интерактивных методов [12; 13: 373.]:

1. Опытные/эмпирические или интерактивные праксеологические/практико-прикладные методы (представленные деятельностью по проекту и по теме; решение задач и изучение казусов).

2. Ситуационные или условные имитационные интерактивные/трансакционные методы (представленные участиями в ролевых играх, симуляциях).

3. Дискуссионные или опосредованные интерактивные/трансактные методы (связанные с участиями студентов в беседах, управляемых преподавателем или студентом-модератором).

Первая группа интерактивных методов была апробирована нами в ходе проектной деятельностью по теме «Идеи успешного педагогического общения в обучении родному языку». Командная деятельность предполагает составление презентации с двумя обязательными компонентами: (1) иллюстрирующий материал для неуместного/уместного вербально-невербального поведения студента во время его практики стажировки; (2) посредством компьютерного моделирования представление аудиовизуального проекта эффективного коммуникаторства в конкретной учебной ситуации. Негативные/позитивные практики рассматриваются среди типов учебных ситуаций, предварительно согласованных со студентами (например: знакомство с новым понятием/прочтение нового текста; запись темы или основного момента плана урока; проведение интерактивной игры; постановка задачи для выполнения учениками; исправление ошибки, допущенной учеником при выполнении групповой/индивидуальной задачи и т. д.

Второй акцент ставится на представлении идей адекватного коммуникативного поведения в таких ситуациях, как: представление студента перед учениками, с которыми он впервые будет работать в качестве учителя; комментарий о деятельности ученика, ошибочно выполнившего поставленную задачу (который очень чувствителен к замечаниям и неуправляемо эмоционально реагирует в подобных ситуациях); обобщение работы класса в конце урока болгарского языка/литературы; высказывание похвалы ученику, работающему (в принципе) на посредственном уровне, который впервые на уроке принимает активное участие и дает правильные ответы; работа с учеником-отличником, который является довольно агрессивным по отношению к своему желанию/поведению всегда быть вызываемым учителем отвечать на вопросы, заданные на уроке; реакция по отношению к посредственному ученику, который постоянно поднимает руку на каждый вопрос, заданный учителем (не успевающий никогда ответить правильно); мотивация темы урока болгарского языка; работа с реакцией ученика (постоянно препятствующего работе класса); оценка работы класса, который массово не справился с поставленной для самостоятельного выполнения письменной задачей; участие учителей в командной деятельности с учениками на уроке родного языка и т. д. Обязательные компоненты – презентация трех примеров; в позитивных моделях –

аргументация причины присоединения их в соответствующую группу; в негативных примерах – предложение педагогической модели для исправления соответствующей кризисной ситуации. Успешность командной деятельности обусловлена активизацией знаний и умений, как по психолого-педагогическим и по методическим дисциплинам, так и по специально-предметным (родному языку, литературе), успешным распределением ролей и задач, от координации действий. Практика «сталкивается» с проблемами командного сотрудничества – достижение консенсуса о примерах, которые выявить в качестве позитива и дефицита педагогической коммуникации и педагогической власти; определения аргументов, которые можно включить в поддержку выбора; синхронизации мнений относительно возможных решений; выбора презентатора группы, который в состоянии защитить достойно позицию всех. В своем полном объеме результат студенческой деятельности по этой группе методов является функцией успешно включенных в действие моделей речевого/коммуникативного поведения. Задачи являются вызовом для соответствующей команды, которая сталкивается с дилеммой – с одной стороны, правильно представлять негативы в педагогической коммуникации сокурсника, с другой стороны, – представить их так, чтобы продемонстрировать уважение к труду и старанию студента.

Интерактивные методы первой группы обеспечены и соответствующей техникой – создание перспективной педагогической визуализации. Регламентация модели – поставленное условие визуализированной самопрезентации – как студент рассматривает себя как учителя, обладающего адекватными современным требованиям компетенциями. Альтернативность модели – свобода и выбор техники и изобразительных средств (рисунок, бумажный, фотографический или компьютерный коллаж, макет и многое другое). В первой технике студент сталкивается с проблемой – регламентированию подлежит только внешнее условие дидактической задачи – представление собственного видения «я как действующий учитель». Свободе и выбору подлежит все остальное в экспликации – средства визуализации, акценты, детали. Созданная визуализация рассматривается как своеобразная форма самопознания; как отражение субъекта, наблюдаемого и превращенного в определенный стереотип педагогических явлений и процессов, переосмысленные через собственное познание и систему ценностей педагогическая активность и общение, как самосознание самого себя в качестве учителя.

Вторая группа методов апробирована через участие студентов в театрализованных педагогических ситуациях, актуализирующих встречающиеся коммуникативные практики при обучении родному языку в школе. Будучи наиболее неэкономичной, во времени, эта практика оказалась эмоционально удовлетворяющей студентов. Театрализованные педагогические ситуации (в своей методической и методологической обоснованности) провоцируют два вида основной деятельности студентов – участие в игре-этюде (первая группа методов), наблюдение и анализ игрового диалога (третья группа методов). Участие студентов в театральных этюдах реализовано при соблюдении заданной педагогической ситуации. Преимущественно, ситуации связаны с коммуникативными моделями практик оценивания при обучении родному языку в более экстремальных условиях (например: оценивание, более высокое, чем ожидалось; ученик с традиционно низкой результативностью; с неудовлетворительно низким оцениванием; уверенный в своей безошибочности отличник и др.). В экспериментальной образовательной моде-

ли задаются только параметры конкретной педагогической ситуации – все остальное в воображаемом педагогическом казусе является следствием личных решений, вытекающих из собственного суждения – вопросом выбора являются содержательная, перцептивная, эмоциональная и коммуникативная модель. Выполнение этюда в ситуациях, когда запреты не установлены, или с навязанными стереотипами, предполагает естественное/не регламентированное проявление опыта (эмоционального, коммуникативного, интеллектуального, педагогического, экспертно-оценочного, рефлексивного), высокий эмоциональный градус, естественную активность в игре (не воспринятой как формы обучения или, как проверяющей/оценивающей студента, обратной связи). Акцентом в выполняемых этюдах являются право выбора и свобода – свободный выбор педагогической роли в соответствии с собственными предпочтениями; право выбора этюда, в котором предполагает участвовать; свобода вербального и невербального поведения во время этюда, непринужденность происходящего и др.

Третья группа методов была использована в качестве дополнения к образовательным воздействиям первых двух моделей интерактивных методов. Компьютерная презентация по проектной деятельности и графическая модель (техники первой группы) выполняют в присутствии остальных студентов (дополняется вербальным самокомментарием); следует обсуждение и вопросы сокурсников. На финале выводятся результаты, достигнутые совместно осуществленным анализом (различными университетскими преподавателями – по методике обучения родному языку, по изобразительному искусству, по психологии) по отношению к «увиденному» в предложенном графическом изображении и его вербальное дополнение во время презентации. Налицо своеобразный психотренинг, целью которого является не столько оценка технического выполнения изобразительной модели или презентации, сколько открытие невысказанного и собеседование по отношению к обнаруженному преподавателем и увиденному, как исполнителем (студентом), так и остальными студентами, воспринимающими изображенное/высказанное.

Участие в ролевых играх (вторая группа методов), также дополняется обсуждением, что представляет собой опыт максимально эффективного использования различных аспектов конкретной педагогической ситуации (коммуникаторы, сообщение, межличностные отношения, эмоциональная атмосфера, педагогический климат, обратная связь) для многоаспектного анализа языка во время педагогического взаимодействия – и с точки зрения субъекта, который его отправляет/получает, и с учетом многопланового его воздействия как на результативность обучаемого, так и на его эмоции и поведение. Целью подобной рефлексии является обобщение наблюдений эмоционального состояния оцениваемого ученика; выведение причин выявленных эмоциональных состояний на оценивающего и оцениваемого субъекта; обоснование речевого поведения педагогических субъектов в конкретной педагогической ситуации в сторону адекватности/неадекватности их реакции.

Предметом обсуждения во время семинарских/лабораторных упражнений являются также актуализации профессиональных навыков студентов в период текущей педагогической практики. Аспекты успешного образовательного изменения были выявлены на основе аналогичного (в начале и в конце учебного года) критериального инструментария, дополняющего традиционное проведение итогового/контрольного урока (экзамена) в школе с оценкой коммуникативных навыков, проявленных

в педагогическом общении. Используется однотипная критериальная парадигма с 10 показателями (функциональность, содержательность, текстоцентричность, оценочность, технологичность, коммуникативность (вербальное и невербальное поведение), интерактивность, плановость, стиль и язык преподавания, эмоциональность), чьи параметры (измеряются с помощью пятистепенной шкалой Лайкерта с индикаторами – не наблюдается, очень низкой степени, низкой степени, средней степени, высокой степени) даются не университетским преподавателем, учителями-наставниками, которые привлекаются к организации практики будущих педагогов. С учетом возможности и мотивов при оценке конкретных студентов, модель модифицирована (в сторону усложнения) с помощью комментария соответствия между высказанными оценками учителями-наставниками и теми, которые высказали студенты об успешности коммуникативной модели на данном наблюдаемом/самостоятельно проведенном уроке.

На этом образовательном этапе актуализируются разнообразные контексты анализа, условно выделенные в трех группах: Первая группа – Речевые модели в освоении образовательного содержания (с подаспектами – преподавание нового учебного содержания, актуализация уже полученных знаний; освоение стратегий обучения); Вторая группа – Речевые модели оценки школьников (с подаспектами: когнитивный – освоение содержания курса; коммуникативный – оценивания других речевых актов, связанных с оценочной деятельностью); Третья группа – Речевые модели с социализирующей и организующей функцией (обращения, для поддержания общения, для осуществления социального контакта во время урока, для стимуляции, для выражения благодарности и др.).

При реализации анализаторской деятельности в диалогическом контексте сделана попытка разноаспектной обобщенности результативности наблюдаемого профессионального речевого поведения с учетом максимально эффективного использования каждого элемента шестикомпонентной модели коммуникации в образовательном пространстве (коммуникаторы (преподаватели и школьники); сообщение (информация); шум (физический, психологический и исходные ограничения); относительная атмосфера (эмоциональный климат, межличностные отношения, которые зависят от процесса общения); каналы связи; обратная связь), чье успешное применение приводит к положительному учебному опыту и высоким академическим результатам [14: 75].

Интерактивные техники третьей группы позволяют реализовать педагогическое общение, основанное не только на линейной модели общения (Шеннон, Уивер – 1949) или на кибер-модели общения (Н. Уайнер – 1949), но и на симметричной и двусторонней модели коммуникации (Осгуд и Данс, Осгуд и Шрамм) [10: 88-90]. Доступна возможность работать над тремя аспектами коммуникативной компетентности … будущих учителей – познавательный (связанный со знаниями и умениями в области коммуникации, социолингвистики); рефлексивный (связанный с умениями адекватного отражения условий в той или иной ситуации образования, с представлением о собственных возможностях, с отношением между внешними условиями и внутренними возможностями); стимулирующий (связанный с особенностями осуществляемого действия, решения или поведения в конкретной педагогической ситуации).

В случае успешной реализации модель позволяет рассматривать позитивные и негативные ресурсы предпочитаемых студентами техник; анализировать в плане зна-

чимости различные компоненты этих техник педагогического общения: стиль поведения и стиль преподавания учителя, способствующих/не способствующих развитию коммуникативных умений обучаемых; взаимовлияние эмоциональных состояний и коммуникативных стилей образовательных субъектов; усвоить умения борьбы со стрессовыми/непредвиденными ситуациями; наблюдать коммуникативные стили, формирующие положительные межличностные отношения в образовательном пространстве; значимости для формирования индивидуальной манеры поведения; уместность предпочтенных проксематических и мимико-жестовых моделей и др.

В этой технике рефлексия, как неотъемлемая ключевая особенность профессиональной педагогической деятельности, тренируется в интерактивном образовательном режиме самопознания (личностного и профессионального), самокритичного суждения (о качествах, знаниях, стереотипах), самооценочной Я-концепции, детерминирующей в своем единстве нацеленность на постоянное саморазвитие для личностного и профессионального роста. Мотивированный предоставленным ему доверием самостоятельно давать оценку, студент использует различные коммуникативные модели, чтобы показать не только свои собственные знания (посредством установленных ошибок в текстах на уроке или замеченных недостатков в речевом поведении своего сокурсника), но и продемонстрировать новый тип социальной коммуникации, сочетающий объективность, терпимость, этичность, человечность в контексте и перспективы формирующего типа оценки и личностно-ориентированной компетентной парадигмы высшего образования.

Все эти действия, опираясь на «взаимное уважение, корректность, чувство меры в выражении своих чувств, такта в общении с другими людьми, умения слушать собеседника», являются своеобразной «педагогической поддержкой развития коммуникативной культуры у студентов» [15: 328-329]. В своем единстве интерактивные методы третьей группы способствуют тому, чтобы полисубъектное взаимодействие в университетском образовании реализовалось в основном на принципе коммуникативной толерантности (принцип, понимаемый как мотивация к толерантности в общении, как положительное эмоционально-оценочное отношение к участникам общения, как терпимость к недостаткам партнера, как адаптационная возможность для взаимодействия с людьми с разными характеристиками) [16: 526-527]. Подобные методы помогают культивировать толерантность у будущих учителей до степени, превращающей их в компетентных и конкурентоспособных специалистов [17: 44-49].

Выводы. Исследование свидетельствует о результативности в образовательных условиях социального общения, опирающейся на эффективные педагогические коммуникативные стили, мотивирующей студентов к формированию подобных стилей, стимулирующей стремление к адекватности их невербального-вербального поведения множества ситуативных влияний и моделирующих факторов в процессе педагогического общения. Неоспоримо многообразие практико-прикладных преимуществ данной экспериментальной модели.

1. Реализованные в благоприятной коммуникативной и эмоциональной среде, интерактивные стратегии стимулируют академическую, социально-психологическую и педагогическую адаптацию студента, как будущего учителя, в университетском образовательном пространстве.

2. Все предложенные интерактивные учебные модели являются дополнением к традиционной педагогической практике

лекционно-семинарского методического курса по ознакомлению с ключевыми психолого-методическими понятиями (педагогическая коммуникация, обратная связь, коммуникативная компетентность педагога, речевая модель, коммуникативная стратегия). Представленная образовательная модель является гибкой и открытой для различных методических решений, во всей своей полноте акцентирует внимание на мотивированном речевом поведении и педагогической коммуникации, основанной на многогранных взаимодействиях между образовательными субъектами, и этим помогает реализовать практику личностно ориентированного университетского образования будущих педагогов.

3. Три модели интерактивных стратегий открывают потенциальные возможности для обсуждения педагогических проблем, когда ответственность возлагается не только на преподавателя, а становится привилегией обучаемых и осуществляется как активный совместный взаимообмен мнений в ходе социального взаимодействия во время образовательного коммуникативного континуума.

4. Осуществляемые систематически и целенаправленно, эти модели развивают коммуникативную компетентность будущих педагогов, совершенствуют их коммуникативную культуру, потому что профессиональное общение предназначено не только для обмена учебной информацией, но и для соотнесения коммуникативных моделей, аксиологических парадигм, эмоциональной индивидуальности.

5. Реализация заявленного комплекса экспериментальных моделей позволяет получить высокий результат, связанный с развитием у будущих учителей умений работы с информацией – осмысливать/оценивать уже написанное/озвученное ими самими через призмы объективности, адекватности, релевантности, искренности, перспективности, полезности.

6. Студент, спровоцированный нетрадиционной образовательной методикой, мотивированный условиями конкретной педагогической игры, выходит за пределы распространенной пассивной позиции и активно включается в роль наблюдателя/самонаблюдающегося анализатора, толкователя, сопоставителя, оценивающего/самооценивающегося – ролей, в которых проявляется мыслительная и речевая активности, творческая инициатива, педагогическая креативность. Таким образом, предложенные практики помогают мыслительным процедурам, посредством которых они готовятся, регулирует и контролирует превращение определенных коммуникативных и профессиональных когнитивных знаний в средства решения текущих и будущих профессиональных практических задач.

7. Эффективность от столкновения точек зрения и моделей представления и защиты их в этом интерактивном образовательном режиме заключается в формулировании вывода о наличии не только инвариантной, универсальной работоспособной модели педагогического общения, но и об осознании взаимосвязи коммуникативного решения с условиями конкретной педагогической ситуации (особенностями обучаемых, типом взаимоотношений учитель-школьник, ситуационными внешними обстоятельствами и др.); стимулируют достижение выводов о множественности возможностей адекватного представления (вербальными и невербальными средствами) педагога-коммуникатора в конкретной образовательной практике.

8. Интерактивный режим подведения итогов воспитательной и учебной деятельности осуществляется в контексте контрольно-оценочных мероприятий по отношению к себе и к другому (в качестве равноправного участника в педагогической коммуникации), стимулирует развитие в единство и рефлексивной, и коммуника-

тивной компетентности будущих учителей; помогают рефлексии превратиться в средство для стимулирования решения проблемных ситуаций в настоящей педагогической практике; работает как механизм личностного и профессионального самоутверждения, как в настоящей учебной, так и в будущей - профессиональной деятельности.

9. Модель результативна как в процессах формирования различных аспектов профессионально-педагогической компетентности будущего учителя родного языка, так и в процессе формирования важных, социально значимых личностных качеств (эмоциональная сдержанность, толерантная критичность, усовершенствованная самокритичность, мотивирующая выборность, красноречивая аргументативность, регулирующая рефлексивность, ответственность в деятельности в команде, результативная саморефлексивность).

10. Педагогическая ценность модели относится не только к апробированию знаний и предполагаемых ими действий, но и к мотивированию активности к самообучению, желанию и готовности настоящего и будущего саморазвития.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. **Разинкина Е.М.** Об управлении изменениями в образовательной деятельности // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 3 (103). С. 54-61 ISSN: 1999-6640eISSN: 1999-6659

2. **Бордовский Г.А., Тряпицына А.П.** Статьи по педагогическому образованию. Том 2.: монография. – Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. СПб. – 304 с. – ISBN: 9785806415982

3. **Skordinova-Georgiyeva K. (2008).** Rolyata na NAOA za vavezhdane na evropeyskite standarti za osiguryavane na kachestvoto na vissheto obrazovanie. – Upravlenie i ustoychivo razvitie. 3-4/2008 (21). (in Bulgarian).

4. Rakovodstvo za osiguryavane na kachestvoto na vissheto obrazovanie v Balgariya.Proyekt po programa Far № BG 95.06 - 05 01 001. www.nsa.bg (Dostap 09.01.2020 g.).

5. Klyuchovi kompetentnosti i umeniya za uspeh. Ot zakon kam praktika. Monitoringov doklad 2019. Obrazovanie Balgariya 2030. http://edu2030.bg/wp-content /uploads/2019/06/key_competences_monitoring_report_2019.pdf. (Dostap: 06.01.2020g.)

6. Strategiya za razvitie na vissheto obrazovanie v Republika Balgariya za perioda 2014 – 2020 g. Sofiya. 2014. http://www.strategy.bg/ StrategicDocuments/View.aspx?Id=962 (Dostap: 11.01.2020 g.).

7. Naredba № 12 ot 01.09.2016 za statuta i profesionalnoto razvitie na uchitelite, direktorite i drugite pedagogicheski spetsialisti. Obn. – DV, № 75 ot 27.09.2016. v sila ot 27.09.2016 g.

8. **Добрева С. (2019).** Интерактивно-рефлексивный контекст университетской подготовки будущих учителей родного языка // Сборник с научни доклади «Взаимодействие на преподавателя и студента в условията на университетското образование: теории, технологии, управление». Трета книга. – Габрово, Изд-во ЕКС-ПРЕСС, 2019 – С. 682-688. ISBN 978-954-490-643-6 (in Bulgarian).

9. **Petrov A. (2012).** Problemi na komunikativno orientiranoto obuchenie po balgarski ezik (5. – 12. klas). Sofiya: Bulvest 2000. (in Bulgarian).

10. **Mizova B. (2015).** Uchitelyat kato kompetenten komunikator. Instrumenti za izmervane na sotsialnata kompetentnost i komunikativniya stil na uchitelya. Sofiya: Kolbis. (in Bulgarian).

11. **Георгиева С. (2018).** Полисубъктното взаимодействие между преподавателя и студента в обучението по методика – пътят от предпочитаното към осъщественото и осъществимото // Сборник с научни доклади «Взаимодействие на преподавателя и студента в условията на университетското образование: традиции и иновации». Втора книга, – Габрово, Изд-во ЕКС-ПРЕСС, 2018 – С. 350-355. ISBN978-954-490-606-1 (in Bulgarian)

12. **Ivanov I. (2005).** Interaktivni metodi na obucheniye. – V: Yubileyna nauchna konferentsiya s mezhdunarodno uchastie 50 godini DIPKU – Varna na tema „Obrazovanie i kvalifikatsiya na pedagogicheskite kadri – razvitie i proyektsii prez XXI vek“. www.ivanpivanov.com/uploads/sources/55_Interaktivni-metodi-za-obuchenie.pdf (Dostap: 11.01.2020 g.). (in Bulgarian).

13. **Radev P. (2005).** Obshta uchilishtna didaktika. Ili sabitiya, situatsii, obekti, subekti, konstrukti i referenti v uchilishtnoto obuchenie i obrazovanie. Plovdiv: Universitetsko izdatelstvo „Paisiy Hilendarski“. (in Bulgarian).

14. **Alder N. (2000).** Obuchenie raznoobraznyh studentov. – Multikulturnye perspektivy. 2000. Vol. 2. Issue 2.

15. **Zeleeva V. (2012).** Pedagogicheska podkrepa za razvivaneto na komunikativna kultura u studentite po vreme na fenomenologichesko intervyu. – Strategii na obrazovatelnata i nauchnata politika. 2012. № 4. Vol. 20.

16. **Стойков А. (2019).** Формиране на комуникативна толерантност у студентите в процесе на обучението им във висшето училище//Сборник с научни доклади «Взаимодействие на преподавателя и студента в условията на университетското образование: теории, технологии, управление». Трета книга, – Габрово, Изд-во ЕКС-ПРЕСС, 2019 – С. 525-530. ISBN 978-954-490-643-6 (in Bulgarian).

17. **Baklashova T.A., Sahieva R.G. (2018).** K probleme formirovaniya tolerantnosti studentov pedagogicheskogo profilya v klassicheskom universitete. – V: Sbornik statey uchastnikov vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem. Kazany: Izdatelstvo: OOO «Tsentar innovatsionnyh tehnologiy».

REFERENCES

1. **Razinkina E.M.** About management of changes in learning activity. *Journal University Management: Practice and Analysis.* 2016. № 3(103). P. 54-61 ISSN: 1999-6640eISSN: 1999-6659

2. **Bordovskiy G.A., Tryapitsyna A.P.** Statyi po pedagogicheskomu obrazovaniyu. Tom II.: monografija. – Sant-Peterburg: Izd. RGPU im. A.I. Gertsena – 304 c. – ISBN: 9785806415982

3. **Skordinova-Georgiyeva K. (2008).** Rolyata na NAOA za vavezhdane na evropeyskite standarti za osiguryavane na kachestvoto na vissheto obrazovanie. – Upravlenie i ustoychivo razvitie. 3-4/2008 (21).

4. Rakovodstvo za osiguryavane na kachestvoto na vissheto obrazovanie v Balgariya.Proyekt po programa Far № BG 95.06 - 05 01 001. www.nsa.bg (Dostap 09.01.2020 g.).

5. Klyuchovi kompetentnosti i umeniya za uspeh. Ot zakon kam praktika. Monitoringov doklad 2019. Obrazovanie Balgariya 2030. http://edu2030.bg/wp-content/uploads/2019/06/key_competences_monitoring_report_2019.pdf.(Dostap:06.01.2020g)

6. Strategiya za razvitie na vissheto obrazovanie v Republika Balgariya za perioda 2014-2020g. Sofiya. 2014. http://www.strategy.bg/StrategicDocuments/View.aspx?Id=962 (Dostap: 11.01.2020)

7. Naredba № 12 ot 01.09.2016 za statuta i profesionalnoto razvitie na uchitelite, direktorite i drugite pedagogicheski spetsialisti. Obn. – DV, № 75 ot 27.09.2016. v sila ot 27.09.2016 g.

8. **Dobreva S. (2019).** Interaktivno-refleksivnyy kontekst universitetskoy podgotovki budushchih uchiteley rodnogo yazyka. – V: Vzaimodeystviye na prepodavatelya i studenta v usloviyata na universitetskoto obrazovaniye: teorii. tehnologii, upravlenie. Sbornik s nauchni dokladi. Treta kniga. Gabrovo: EKS-PRES. ISBN 978-954-490-643-6

9. **Petrov A. (2012).** Problemi na komunikativno orientiranoto obuchenie po balgarski ezik (5. – 12. klas). Sofiya: Bulvest 2000.

10. **Mizova B. (2015).** Uchitelyat kato kompetenten komunikator. Instrumenti za izmervane na sotsialnata kompetentnost i komunikativniya stil na uchitelya. Sofiya: Kolbis.

11. **Georgiyeva S. (2018).** Polisubektnoto vzaimodeystvie mezhdu prepodavatelya i studenta v obuchenieto po metodika – patyat ot predpochitanoto kam osashtestvenoto i osashtestvimoto. – V: Sbornik s nauchni dokladi. Vzaimodeystviye na prepodavatelya i studenta v

usloviyata na universitetskoto obrazovanie: traditsii i inovatsii. Vtora kniga. Gabrovo. EKS-PRES.

12. **Ivanov I. (2005).** Interaktivni metodi na obucheniye. – V: Yubileyna nauchna konferentsiya s mezhdunarodno uchastie 50 godini DIPKU – Varna na tema „Obrazovanie i kvalifikatsiya na pedagogicheskite kadri – razvitie i proyektsii prez XXI vek“. www.ivanpivanov.com/uploads/sources/55_Interaktivni-metodi-za-obuchenie.pdf (Dostap: 11.01.2020)

13. **Radev P. (2005).** Obshta uchilishtna didaktika. Ili sabitiya, situatsii, obekti, subekti, konstrukti i referenti v uchilishtnoto obuchenie i obrazovanie. Plovdiv: Universitetsko izdatelstvo „Paisiy Hilendarski“.

14. **Alder N. (2000).** Obuchenie raznoobraznyh studentov. – Multikulturnye perspektivy. 2000. Vol. 2. Issue 2.

15. **Zeleeva V. (2012).** Pedagogicheska podkrepa za razvivaneto na komunikativna kultura u studentite po vreme na fenomenologichesko intervyu. – Strategii na obrazovatelnata i nauchnata politika. 2012. № 4. Volume 20.

16. **Stoykov A. (2019).** Formirane na komunikativna tolerantnost u studentite v protsesa na obuchenieto im vav vissheto uchilishte. – V: Vzaimodeystvie na prepodavatelya i studenta v usloviyata na universitetskoto obrazovanie: teorii, tehnologii, upravlenie. Sbornik s nauchni dokladi. Treta kniga. Gabrovo: EKS-PRES. ISBN 978-954-490-643-6

17. **Baklashova T.A., Sahieva R.G. (2018).** K probleme formirovaniya tolerantnosti studentov pedagogicheskogo profilya v klassicheskom universitete. – V: Sbornik statey uchastnikov vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem. Kazany: Izdatelstvo: OOO «Tsentar innovatsionnyh tehnologiy».

Georgieva S.D. **Interactive strategies in forming a student, future teacher in Bulgarian as a successful communicator.** Explanation of the key definitions of the article–strategy, effective communicator. Some statements about the value of content and technological models in an interactive space in university education, in order to form the future teacher as an effective communicator. The focus of the article is not on theoretical aspects of the term interactive strategies but on the nature of activities, the effect of certain interactive practice in university education of future teachers in Bulgarian. In the context of different ways for making the university learning up to date the article explains the need in forming a relation of competence in future teachers in Bulgarian-academic, pedagogic, communicative. We suggest analysis of approbated during two academic years 2017/2018, 2018/2019 in University of the Town of Shumen Bishop Konstantin Preslavski tree types of interactive methods empirical (presented as a project and theme; solving problems and researching problems), situational (role play, simulations), discussion (participation in seminars with a lector or moderator). The efficiency of interactive techniques in university education is a way to stimulate academic, social, pedagogic adaptation, the terms of right professional communication during education and future practice as a teacher.

DISCUSSION; COMMUNICATOR; PEDAGOGIC COMMUNICATION; INTERACTIVE STRATEGIES; INTERACTIVE METHODS

Citation: Georgieva S.D. Interactive strategies in forming a student, future teacher in Bulgarian as a successful communicator. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2020. Vol. 9. No 32. P. 34–46. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.32.03

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2020

УДК 378.016 DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.32.04

Е.Г. Липатова

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ВРАЧА В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

ЛИПАТОВА Екатерина Геннадьевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков; Северо-Западный государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова; член Европейской ассоциации преподавателей английского языка в сфере здравоохранения (EALTHY).
ул. Кирочная, 41, Санкт-Петербург, 191015, Россия;
e-mail: Ekaterina.Lipatova@szgmu.ru

LIPATOVA Ekaterina G. – Mechnikov North-Western State Medical University. member of the European Association of medical English teachers (EALTHY).
41, Kirochnaya, St. Petersburg, 191015, Russia;
e-mail: Ekaterina.Lipatova@szgmu.ru

В статье рассматриваются вопросы формирования профессиональной коммуникативной культуры будущего врача у студентов медицинских вузов в рамках компетентностного подхода. Определяются актуальные изменения, обуславливающие введение новых требований к системе подготовки будущих врачей на современном этапе, одним из которых является высокий уровень профессиональной коммуникативной культуры (ПКК). На основе достижений отечественных и зарубежных ученых-педагогов автор определяет понятие ПКК применительно к медицинской сфере деятельности, описывает компонентный состав ПКК, выделяя коммуникативные знания, умения и навыки, а также личностные качества, специфичные для ключевых ситуаций общения в сфере здравоохранения. Автор раскрывает коммуникативный и гуманитарный потенциал дисциплины «Иностранный язык», определяющей наряду с другими гуманитарными дисциплинами эффективность процесса формирования ПКК. В статье предлагаются подходы и принципы обучения, методический инструментарий и условия наиболее продуктивного процесса формирования ПКК. Оправданность предложенных педагогических и методических условий процесса обучения подтверждается качественными и количественными результатами эксперимента по формированию ПКК будущего врача, проведенного на кафедре иностранных языков Северо-Западного государственного медицинского университета им. И.И. Мечникова в 2017-2018 учебном году.

КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА; МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ВРАЧА; ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ; ДИСЦИПЛИНА «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»; КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

Ссылка при цитировании: Липатова Е.Г. Формирование профессиональной коммуникативной культуры будущего врача в рамках компетентностного подхода // Вопросы методики преподавания в вузе. 2020. Т. 9. № 32. С. 47–58. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.32.04

Введение. Социально-экономические трансформации, затронувшие систему российского здравоохранения в последние годы (модернизация работы врачей первичного звена, широкомасштабное применение высоких технологий для обследования и лечения пациентов, коммерциализация здравоохранения, развитие отечественного рынка экспорта медицинских услуг, увеличение миграционных процессов), существенно расширили требования к результатам обучения специалистов-медиков и

придали особую значимость формированию профессиональной коммуникативной культуры (ПКК) будущего врача в рамках освоения программы специалитета.

ПКК относится к числу междисциплинарных понятий, изучению которого посвящены труды исследователей различных научных направлений. В частности, отечественные ученые-педагоги В.И. Пидкасистый [1: 587], В.А. Кан-Калик [2], В.В. Соколова [3], А.В. Мудрик [4], Г.С. Трофимова [5: 13] в своих трудах рассматривают содержательное наполнение данного феномена, его методическую интерпретацию и цели процесса его формирования. Отметив наиболее значимые и методически действенные аспекты ПКК в определениях вышеперечисленных исследователей, считаем необходимым предложить следующую формулировку этого понятия: ПКК является средством образования и результатом развития личности, основанными на совокупности коммуникативных знаний, умений, навыков (ЗУН) и ценностных установок, необходимых для осуществления успешного общения в той или иной профессиональной сфере.

Актуальность исследования. Введение компетентностного подхода в систему российского высшего образования привело к изменениям в реализации целей образования и достижению результатов обучения. На современном этапе уровень образованности определяется не объемом полученных знаний и их энциклопедичностью, а набором сформированных профессиональных компетенций, то есть способностью и готовностью использовать полученные знания, умения и навыки при решении профессиональных задач. Так, согласно ФГОС ВО по специальности «Лечебное дело»[1] по окончанию вуза у будущих специалистов-медиков должен быть сформирован набор общекультурных (ОК), общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных (ПК) компетенций. ОПК-2 действующего стандарта предусматривает формирование готовности к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач медицинского, научно-исследовательского и организационно-управленческого видов деятельности. Это обозначает, что выпускник медицинского вуза должен овладеть профессиональной коммуникативной культурой, то есть набором знаний, умений и навыков, личностных качеств и ценностных установок, достаточным для успешной коммуникации посредством языка в процессе взаимодействия с пациентами (и их родственниками) и коллегами.

Цель исследования. уточнить актуальный на современном этапе компонентный состав ПКК будущего врача, определить роль гуманитарных дисциплин в эффективности формирования ПКК, предложить подходы и принципы обучения, методический инструментарий для формирования основ ПКК будущего врача в рамках дисциплины “Иностранный язык”.

Материалы и методы. Для уточнения актуального на современном этапе компонентного состава ПКК будущего врача нами были проанализированы действующие российские и международные нормативно-правовые документы (ФГОС ВО «Лечебное дело», профессиональные стандарты по медицинским специальностям[2], ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации»[3], приоритетный проект «Обеспечение здравоохранения квалифицирован-

[1] ФГОС ВО по направлению подготовки 31.05.01 Лечебное дело. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvospec/310501.pdf (дата обращения: 02.02.2020).

[2] Профессиональный стандарт «Врач-лечебник (врач-терапевт участковый)». URL: https://www.consultant.ru/ (дата обращения: 02.02.2020).

[3] Федеральный закон от 1 января 2018 года № 323 «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru (дата обращения: 12.02.2020).

ными специалистами»[4] и чек-лист экзаменационной станции «Сбор жалоб и анамнеза на первичном приёме» в рамках этапа «Оценка практических навыков (умений) в симулированных условиях» Объективного структурированного клинического экзамена (ОСКЭ)[5]), что позволило определить основные моменты, которые необходимо учитывать при достижении поставленных целей:

– по окончании медицинского вуза будущий врач-лечебник должен быть готов к решению профессиональных задач медицинской, организационно-управленческой и научно-исследовательской видов деятельности, соответственно при определении типичных профессиональных ситуаций общения следует выделять такие ситуации, как «Коммуникация с пациентом», «Взаимодействие в коллективе» и «Научно-исследовательская деятельность в сфере здравоохранения»;

– в рамках каждой из предлагаемых нами профессиональных ситуаций общения представляется необходимым выделить номенклатуру коммуникативных ЗУН, а также личностных качеств и отношений, освоение которых будет способствовать формированию у будущего врача определенной системы ценностей для успешного взаимодействия с собеседником, включающей эмпатию, управление эмоциями, этическое поведение и другие;

– утверждение телемедицинских консультаций как одной из форм организации первичного приема пациентов определяет потребность у будущих медиков в приобретении знаний об особенностях телемедицинской этики и деонтологии, а именно соблюдение принципа информированного согласия, обеспечение конфиденциальности и анонимности при обработке и пересылке медицинской информации, исполнение норм медицинского права, следование общеэтическим правилам общения и поведения [6: 37-39], знание следования логической структуре онлайн-консультации, знание показаний (состояний), при которых допустимо проведение первичных телемедицинских консультаций [7]. Более того, ввиду расширения форматов оказания врачебной помощи и медицинской профилактики выпускнику медицинского вуза также необходимо знать о принципах цифрового этикета, включающих самопрезентацию в сети, регуляцию отношений между врачом и пациентом в виртуальном пространстве, уважительное отношение к приватности информации и другое [8]. Отсюда обязательным становится введение в состав компонентов модели ПКК будущего врача таких элементов, как «этическое поведение в формате цифрового общения», «знание успешного использования возможностей цифрового формата общения» и «знание минимизации рисков цифрового формата общения».

На основании выделяемых нами коммуникативных ЗУН, личностных качеств и ценностных отношений были определены три основных компонента модели ПКК будущего врача: деятельностный (коммуникативные умения и навыки), когнитивный (коммуникативные знания) и ценностный (личные качества, ценностные отношения). Предлагаемая нами модель отражает актуальные российские реалии и сочетает в себе доказавшие свою эффективность отечественные и зарубежные методические практики обучения клиническому общению [9], [10]. Модель может быть использована для формирования ПКК в рамках любой дисциплины рабочего учебного плана.

---

[4] Паспорт приоритетного проекта «Обеспечение здравоохранения квалифицированными специалистами. URL: http://static.government.ru/media/files/1eRqKLkIgA3N0dsBllhypSYTbtAXqAEq.pdf (дата обращения: 02.02.2020).

[5] Паспорт экзаменационной станции (типовой) «Сбор жалоб и анамнеза на первичном приеме врача паспорт станций». URL: https://fmza.ru/upload/medialibrary/2b1/pasport_kn_opros_kn_10.05.pdf (дата обращения: 02.02.2020).

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩЕГО ВРАЧА

		ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ	КОГНИТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ	ЦЕННОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СИТУАЦИИ ОБЩЕНИЯ (ЗНАНИЯ, УМЕНЯ, НАВЫКИ, ОПЫТ)	КОММУНИКАЦИЯ С ПАЦИЕНТОМ	1. приветствие пациента и установка его личности; 2. проявление заботы о комфорте пациента; 3. самопрезентация; 4. получение согласия на расспрос; 5. использование открытых вопросов; 6. обобщение; 7. проведение скрининга; 8. учет мнения пациента; 9. предоставление пациенту возможности завершить речевое высказывание, не перебивая его; 10. обращение к пациенту по имени; 11. комментирование и оценивание поведения пациента; 12. выдерживание паузы; 13. соблюдение определенной позы; 14. подведение результатов коммуникации; 15. установка зрительного контакта; 16. умение слушать и слышать пациента.	1. знание коммуникативных моделей принятия компромиссных решений; 2. знание способов урегулирования конфликтных ситуаций; 3. знание способов убеждения пациента; 4. знание следования логической структуре консультации; 5. языковые знания и умения; 6. корректное и уместное использование языка жестов; 7. адекватное понимание невербальных средств общения; 8. оценка психологического состояния пациента по вербальным и невербальным признакам; 9. знание правил взаимодействия в коллективе; 10. знание способов контроля ситуации; 11. знание способов рефлексии. 12. знания успешного использования возможностей цифрового формата общения; 13. знание минимизации рисков цифрового формата общения.	1. эмпатия; 2. управление эмоциями; 3. этическое поведение в очном формате и формате цифрового общения.
	ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В КОЛЛЕКТИВЕ	1. соблюдение административной субординации; 2. командное взаимодействия с подчиненными; 3. корректное, деловое общение с младшим и средним медицинским персоналом. 4. неконфликтное взаимодействие с коллегами; 5. поиск компромиссного решения проблемы.		
	НАУЧНО-ИССЛЕД. ДЕЯТ-ТЬ В МЕД. СФЕРЕ	1. выражение и аргументация собственного мнения в научном и деловом стилях; 2. описание визуальной информации (графики, таблицы, результаты медицинских анализов); 3. подготовка презентации/постерного доклада; 4. участие в дискуссии в деловом и научном стиле; 5. описание тенденций процесса; 6. описание преимуществ и недостатков объекта (процесса); 7. презентация проводимого исследования: описание материалов и методов, эксперимента, его предполагаемых результатов и их оценки; 8. составление заявки на участие в конференции, успешное взаимодействие с организаторами конференции. 9. участие в саттелитных симпозиумах/видеоконференциях/вебинарах/телемостах.		

Рис. 1. Модель ПКК будущего врача [21].

Введение компетентностного подхода привело к статусным изменениям многих учебных дисциплин в высшей школе: каждая дисциплина приобрела особое значение в аспекте формирования личности профессионала [11: 108]. Дисциплины гуманитарного блока, являясь непрофильными в медицинском вузе, превратились в системообразующие предметы профессиональной подготовки современного специалиста, необходимый инструмент профессионализации в избранной им предметной области (Л.В. Яроцкая [12], Л.Г. Кузьмина [13], Н.П. Хомякова [14], Н.Ф. Коряковцева [15]).

Подобные трансформации статуса гуманитарных дисциплин привели к необходимости пересмотра содержания обучения с учетом актуальных требований государственного и общественного заказов к профессиональной подготовке специалистов в области здравоохранения, одним из условий которых является высокий уровень сформированности ПКК будущего врача. Учитывая долгосрочность процесса формирования ПКК, считаем, что его реализация должна осуществляться в течение всего периода додипломного образования, пронизывая все дисциплины учебного плана медицинского вуза и делая основной акцент на гуманитарные дисциплины, такие как «История», «История медицины», «Иностранный язык» (ИЯ), «Латинский язык», «Психология и педагогика», «Экономика» и «Биоэтика». Более того, в процессе обучения дисциплинам гуманитарного блока формируются как общекультурные, общепрофессиональные, так и профессиональные компетенции, заявленные во ФГОС ВО «Лечебное дело».

Среди всех вышеперечисленных дисциплин гуманитарного блока, представленных в рабочем учебном плане медицинского вуза, дисциплина ИЯ, на наш взгляд, обладает наибольшим потенциалом для формирования основ ПКК будущего врача на начальном этапе обучения в силу следующих факторов:

- с точки зрения содержания и методического обеспечения коммуникативный потенциал дисциплины ИЯ значительно выше, чем у всех других дисциплин в виду направленности на межкультурную коммуникацию, этику общения и межличностное взаимодействие;
- реализуемый в рамках данной дисциплины коммуникативный подход наделяет ее полномочиями занять ведущую позицию в процессе формирования ПКК;
- общая трудоемкость дисциплины ИЯ (180 академических часов) существенно превышает объем академических часов, выделяемых на все другие дисциплины гуманитарного блока действующих рабочих учебных планов отечественных медицинских вузов;
- результатами обучения по этой дисциплине являются ряд общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, представленных во ФГОС ВО «Лечебное дело»;
- дисциплина ИЯ официально признана важной составляющей процесса подготовки специалиста любого профиля, рассматривается как инструмент освоения профессионального знания и как необходимое средство иноязычного профессионального общения; за этой дисциплиной закреплен статус обязательного и систематизирующего междисциплинарного предмета профессиональной подготовки, способствующего также социализации личности обучающегося [16];
- обучение ИЯ основывается на создании педагогических и методических условий, подчеркивающих интеллектуальное достоинство каждого обучающегося, особенность его точки зрения, уникальность видения ситуации, индивидуальность в подходе к решению проблемы, персональный стиль мышления [17: 4];
- на современном этапе дисциплина ИЯ в неязыковом вузе относится к группе

метадисциплин, способствующих профессиональной социализации будущих специалистов.

Все вышеперечисленные факторы приводят к тому, что на первом курсе именно дисциплина ИЯ должна занять ведущую позицию в аспекте создания условий и механизма формирования ПКК.

В современных работах российские ученые-лингводидакты определяют формирование профессиональной коммуникативной компетенции как основную цель обучения ИЯ в неязыковых вузах. Под профессиональной коммуникативной компетенцией исследователи понимают готовность к коммуникации в устной и письменной формах на иностранном языке для решения задач профессиональной деятельности.

Основываясь на разработанном Советом Европы документе «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка» [18], мы принимаем, что профессиональная коммуникативная компетенция состоит из *лингвистического* (знание лексики, фонетики, грамматики, стилистики), *социолингвистического* (социокультурные условия использования языка) и *прагматического* (организация коммуникативных действий) компонентов, характерных для той или иной профессиональной сферы.

Ориентируясь на предлагаемую нами модель ПКК будущего врача, дисциплина ИЯ в медицинском вузе будет отвечать за формирование тех ее элементов, которые также соотносятся со знаниями, умениями, навыками и личностными качествами, входящими в состав лингвистического, социолингвистического и прагматического компонентов профессиональной коммуникативной компетенции. Так, например, лингвистический компонент отражает готовность специалиста-медика строить орфоэпически, лексически, грамматически, стилистически корректные формы и синтаксические конструкции в устной и письменной речи; способность и готовность к пониманию природы языковых ошибок и умение их корректировать. *Социолингвистический* компонент заключается в умении врача выбирать корректную лингвистическую форму в зависимости от условий коммуникативного акта: ситуации, жанра, коммуникативной цели, социальной роли коммуникантов, формата проведения консультации (очный/цифровой) и так далее. *Социолингвистический* компонент также подразумевает способность и готовность врача выстраивать общение с пациентами с учетом психологических, возрастных, гендерных, национальных особенностей, отношения к болезни и тяжести заболевания [19]. Под *прагматическим* компонентом врача рассматривается способность и готовность эффективно воздействовать на субъекты медицинской деятельности с помощью лингвистических и паралингвистических средств в соответствии с целью и условиями профессионального медицинского общения (коммуникация с пациентами/коллегами, очный/цифровой форматы взаимодействия) (рис. 2).

Учитывая широкие возможности дисциплины ИЯ в аспекте формирования ПКК будущего врача, первостепенной задачей становится обеспечение научно-методической базы, в основе которой будут лежать эффективные в аспекте содержания и методического наполнения обучающие модели, востребованные на современном этапе профессиональные ситуации общения и основные коммуникативные ЗУН и личностные качества. Обозначенные выше условия приводят к необходимости модернизации содержания и наполнения рабочей программы дисциплины, переориентации целей, задач и методов обучения этой дисциплине в медицинском вузе, где новым фокусом будет формирование ПКК будущего врача в рамках востребованных на современном этапе профессиональных коммуникативных ситуаций; методический инструментарий и дидактические ресурсы (учебно-методические пособия и онлайн-ресурс).

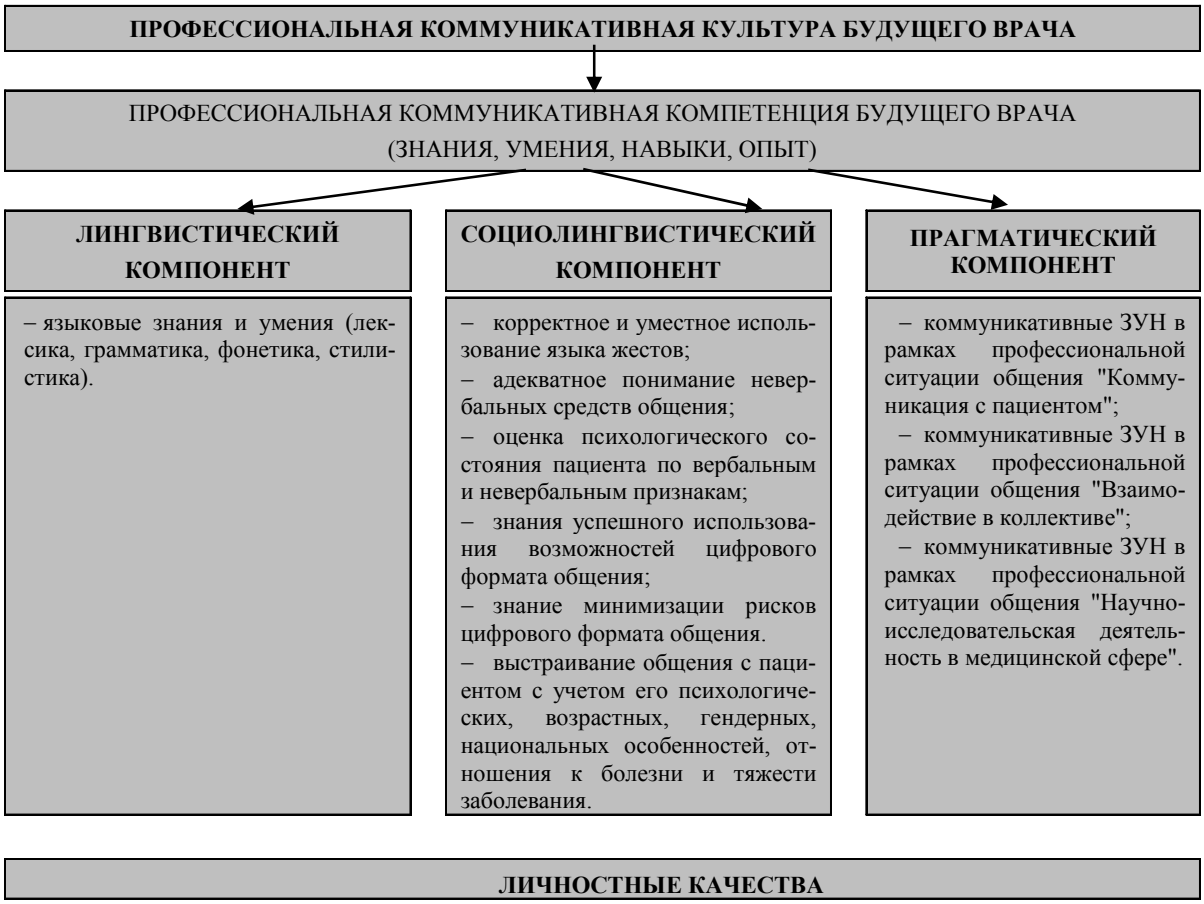


Рис. 2. Модель корреляции ПКК будущего врача и профессиональной коммуникативной компетенции [21].

На кафедре иностранных языков Северо-Западного государственного медицинского университета им. И.И. Мечникова (СЗГМУ им. И.И. Мечникова) первым шагом на пути к модернизации содержания дисциплины ИЯ стала разработка и внедрение обновленного тематического плана и интерактивного модуля по формированию ПКК будущего врача [20]. Интерактивный модуль, архитектоника которого была подробно представлена в нашей предыдущей работе [21], включает десять уроков, направленных на формирование ЗУН и отношений в контексте трех ключевых ситуаций профессионального общения («Коммуникация с пациентом», «Взаимодействие в коллективе» и «Научно-исследовательская деятельность в медицинской сфере»). Следует отметить, что на этапе проектирования плана и модуля разработчики сделали больший акцент на ситуацию «Коммуникация с пациентом», которая является более объёмной среди двух других. Так, в рамках ситуации «Коммуникация с пациентом» авторами было выделено шесть типичных микроситуаций общения, соответствующих структурным составляющим врачебной консультации в рамках пациент-ориентированного подхода (1. Первичный прием. Начало консультации; 2. Первичный прием. Сбор информации; 3. Первичный прием. Структура консультации и выстраивание отношений; 4. Первичный прием. Объяснение и планирование; 5. Первичный прием. Завершение и планирование; 6. Первичный прием. Использование основных навыков общения в

конкретных ситуациях). Подобный выбор микроситуаций позволил решить несколько задач одновременно: во-первых, заложить прочный фундамент для формирования готовности к ведению профессиональной коммуникации в рамках «врач-пациент» как на русском, так и на иностранном языках; во-вторых, способствовать формированию профессионально важных для будущих врачей личностных качеств (например, эмоциональный интеллект, эмпатия, терпение, принятие, толерантность и т.д.).

Все уроки данного модуля имеют единообразную структуру, включающую такие блоки заданий, как Lead-in (упражнения для погружения в тему урока), Watch the lecture (просмотр видеолекции по теоретическим основам темы и выполнение серии заданий к ней), Communication skills (презентация списка функциональных фраз, упражнения на их активизацию в речи, просмотр двух видео диалогов-образцов и упражнения на их обсуждение), Scenario (сценарий, направленный на закрепление приобретенных коммуникативных ЗУН). Построенные по такой модели уроки позволяют довести до автоматизма учебную деятельность студентов и впоследствии их речевые действия, способствуют активизации междисциплинарных связей между ИЯ и специальными дисциплинами, создают условия для приобретения квазипрофессионального опыта.

Так, в частности, второй урок представляемого нами модуля направлен на формирование коммуникативных ЗУН и отношений, необходимых для успешной коммуникации в рамках микроситуации «Первичный прием. Начало консультации».

Блок Lead-in состоит из двух упражнений, направленных на погружение в тему урока и подготовку к последующему просмотру видеолекции о правильно организованном начале врачебной консультации. Так, в частности, в первом упражнении блока Lead-in авторы предлагают обучающимся ознакомиться с краткой информацией о кампании #hellomynameis, инициированной британским врачом. Выполняя данное задание, студенты обсуждают значение правильно структурированной врачебной консультации, важность самопрезентации врача при первичном осмотре пациента и предполагают степень успешности проводимой кампании в Великобритании, а затем делают предположения, насколько подобная инициатива стала бы результативной в России. Второе упражнение данного блока включает анкету по удовлетворенности пациента качеством проведенной консультации. Студентам предлагается вспомнить один из своих последних визитов к врачу и оценить его с точки зрения личного эмоционального состояния до встречи с доктором, во время консультации и после нее, что, в целом, способствует формированию эмоционального интеллекта, критического мышления и эмпатии.

В блоке Watch the lecture студенты в мини-группах обсуждают вопросы, связанные с профессиональными качествами врача, возможном влиянии возраста, пола и внешности врача на дальнейшее взаимодействие с пациентом, делают предположения о правильной модели организации момента начала консультации. Далее обучающиеся знакомятся с видеолекцией, во время просмотра которой находят подтверждения на их предположения. После вторичного видеопросмотра студенты отвечают на детальные вопросы по содержанию материала, а затем обсуждают модели организации начала консультации, причины неудовлетворения пациента визитом к врачу, важность умения слушать и слышать пациента, навыка установки зрительного контакта, корректного и уместного использования языка жестов, правильной интерпретации невербальных средств общения.

В блоке Communication skills студенты знакомятся с таблицей, в которой представлены группы функциональных фраз, необходимых для введения начала приема. Также в этом блоке студентам предлагается прослушать два диалога и отметить услышанные функциональные фразы из таблицы.

Последним завершающим блоком урока является Scenario, в котором представлен сценарий начала консультации, детально описаны роли врача и пациента. В процессе работы над сценарием и во время его презентации по ролям у студентов формируются навыки приветствия пациента и установки его личности, навык проявления заботы о комфорте пациента, навык самопрезентации, навык установки зрительного контакта, умение слушать и слышать пациента, языковые знания и умения, навыки эмпатии и другие.

Таким образом, интерактивный модуль по формированию ПКК, построенный на принципах междисциплинарности, интегративности, диверсификации и профессиональной ориентации, уже на начальном этапе обучения в вузе предоставляет широкие возможности для погружения в будущую профессиональную деятельность, способствует формированию базовых коммуникативных ЗУН и отношений в рамках типичных профессиональных ситуаций общения, содействует повышению уровня языковой подготовки и получению теоретических основ по коммуникации, врачебной этике и деонтологии, конфликтологии, психологии, социологии, культурологии, объединяет цели и задачи всех видов учебной работы.

Результаты исследования и выводы. Проведенное исследование позволило нам выявить ряд положений по вопросу формирования ПКК будущего врача у студентов медицинских вузов в рамках компетентностного подхода:

1. На современном этапе высокий уровень сформированности ПКК будущего врача становится обязательным условием подготовки в медицинском вузе. При разработке модели формирования ПКК будущего врача следует ориентироваться как на типичные для медицинской профессиональной деятельности ситуации общения («Коммуникация с пациентом», «Взаимодействие в коллективе», «Научно-исследовательская деятельность в сфере здравоохранения»), так и различные форматы коммуникации (очный/цифровой).

2. В силу своего широкого развивающего, воспитательного, духовно-нравственного, социокультурного, этического и коммуникативного потенциала дисциплины гуманитарного блока рабочего учебного плана медицинского вуза могут и должны стать центральным звеном для формирования ПКК будущего врача.

3. На первом курсе обучения в медицинском вузе дисциплина ИЯ может стать ведущей дисциплиной по формированию основ ПКК будущего врача ввиду ее коммуникативного и содержательного потенциала, высокой общей трудоемкости, создаваемых ею педагогических и методических условий.

4. Модернизация тематического плана по дисциплине ИЯ и внедрение интерактивного модуля с активными, имитирующими реальные ситуации общения заданиями в образовательный процесс СЗГМУ им. И.И. Мечникова имело положительное влияние на формирование ПКК студентов 1 курса, проходивших обучение в рамках дисциплины в 2017-2018 учебном году. Так, в частности, результаты проведенного по завершению летней практики анкетирования свидетельствуют о повышении уровня сформированности ПКК у студентов контрольной группы на 27% в сравнении с экспериментальной группой, где обучение проводилось по традиционному

тематическому плану. Более того, студенты контрольной группы отметили значительную уверенность при общении с пациентами и персоналом, проявление большего интереса к анализу следования структуре консультации со стороны врача, повышение заинтересованности в участии в различных образовательных и научно-практических мероприятиях.

5. Положительные результаты эксперимента доказывают успешность введения профессионально-ориентированной коммуникативной подготовки на первом курсе в рамках дисциплины ИЯ, которая закладывает основы речевого развития и принципы формирования ПКК не только на иностранном языке, но и на родном в том числе. Последующая подготовка будущих врачей также должна строиться на сквозной основе, пронизывая уже специальные дисциплины либо на уровне модульной интеграции, либо на уровне переориентации их целей, но с учетом методики, реализуемой в рамках дисциплины ИЯ, что будет способствовать формированию высокого уровня ПКК и успешной подготовке к прохождению первичной аккредитации специалистов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Пидкасистый П.И., Вульфов Б.З., Давыдова О.В., Иванов В.Д., Куканова Е.В., Фетискин Н.П.** Психология и педагогика: учебник для вузов [под ред. П.И. Пидкасистого]. – М. : Юрайт, 2010. – 714 с. – ISBN: 978-5-9916-0194-8

2. **Кан-Калик В.А.** Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987. 198 с.

3. **Соколова В.В.** Культура речи и культура общения. М.: Просвещение, 1995.192 с.

4. **Мудрик А. В.** Социализация и смутное время. М.: Знание, 1991. 80 с.

5. **Трофимова Г.С.** Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретический и прикладные аспекты: монография. – Ижевск: УдГУ, 2012. 116 с. – ISBN 978-5-4312-0095-3

6. **Владзимирский А.В., Морозов С.П., Урванцева И.А., Коваленко Л.В., Воробьев А.С.** Применение телемедицинских технологий в кардиологии: учеб. пособие. – Сургут : Изд-во СурГУ, 2019. 115 с.

7. **Владзимирский А.В.** Первичная телемедицинская консультация «Пациент-врач»: первая систематизация методологии // Журнал телемедицины и электронного здравоохранения. 2017. №2(4). С. 109-120. DOI: 10.29188/2542-2413-2017-3-2-109-120

8. **Мамина Р.И.** Этикет и его измерения в информационном обществе // Информационное общество: образование, наука, культура и технологии будущего. 2018. №2. С. 204-216. ISSN: 2587-8557

9. **Kurtz S.M., Silverman J.D., Draper J.** Teaching and Learning Communication Skills in Medicine. Radcliff Medical Press Ltd., Oxford, UK. 1998. P. 388.

10. **Krupat E., Frankel R., Stein T., Irish J.** The Four Habits Coding Scheme: validation of an instrument to assess clinicians' communication behavior. Patient Educ Couns. 2006. P. 38– 45.

11. **Рубцова А.В., Алмазова Н.И.** Стратегия развития профессионально ориентированного иноязычного образования в высшей школе // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2017. Т. 8, № 2. С. 107–114. DOI : 10.18721/JHSS.8212

12. **Яроцкая Л.В.** Иностранный язык и становление профессиональной личности (неязыковой вуз): монография – М.: Триумф, 2016. 258 с.– ISBN: 978-5-89392-721-4

13. **Кузьмина Л.Г.** Потенциал иноязычной подготовки в становлении современного профессионала // Английский для нефилологов. Проблемы ESP: сб. ст. – Воронеж: ООО «Изд-во РИТМ», 2018. – ISBN: 978-5-6041121-2-0 – С. 3-12

14. **Хомякова Н.П.** Обучение юристов иностранному языку специальности в бакалавриате и магистратуре: цели, принципы, содержание и средства обучения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2015. № 14 (725). С. 139-151. ISSN: 1993-4750

15. **Коряковцева Н.Ф.** Иностранный язык как средство гуманитаризации профессиональной подготовки современного специалиста // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2016. № 1(763). С. 33-43. eISSN: 2500-3488 ISSN 2500-3488

16. Решение УМО по лингвистическому образованию, 2019 URL: https: // linguanet.ru /proektnaya-deyatelnost/novosti/?element_id=6409 (дата обр.: 02.02.2020)

17. **Алмазова Н.И., Рубцова А.В., Крылова Е.А., Ерёмин Ю.В., Смольская Н.Б.** Стратегии индивидуализации высшего иноязычного профессионально-ориентированного образования: подходы, методы, технологии: монография. – СПб.: Политех-Пресс, 2020. ISBN: 978-5-7422-6895-6. – 128 с.

18. **Ирисханова К.М.** Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка: монография [пер. с англ. под ред. К.М. Ирисхановой; Совет Европы]. – М.: Изд-во МГЛУ, 2003.

19. **Орлова Е.В.** Культура профессионального общения врача: коммуникативно-компетентностный подход: монография. – М.: Форум, 2012. – 288 с. – ISBN: 978-5-91134-606-5

20. **Липатова Е.Г.** Интерактивный модуль по формированию профессиональной коммуникативной культуры будущего врача. [Электронный ресурс]. URL: https://moodle.szgmu.ru/course/view.php?id=144 (дата обращения: 10.07.2019).

21. **Липатова Е.Г.** Формирование профессиональной коммуникативной культуры будущего врача в рамках дисциплины «Иностранный язык» // Современные наукоемкие технологии. 2019. № 9. С. 135-142. ISSN: 1812-7320

REFERENCES

1. Psihologija i pedagogika : uchebnik dlja vuzov [pod red. P.I. Pidkasistogo]. M. : Jurajt, 2010. 714 s. – ISBN: 978-5-9916-0194-8

2. **Kan-Kalik V.A.** Uchitelju o pedagogicheskom obshhenii. M.: Prosveshhenie, 1987. 198 s.

3. **Sokolova V.V.** Kul'tura rechi i kul'tura obshhenija. M.: Prosveshhenie, 1995. 192 s.

4. **Mudrik A.V.** Socializacija i smutnoe vremja. M.: Znanie, 1991. 80 s.

5. **Trofimova G.S.** Pedagogicheskaja kommunikativnaja kompetentnost': teoreticheskij i prikladnye aspekty: monografija. Izhevsk : UdGU, 2012. 116 s. – ISBN 978-5-4312-0095-3

6. Primenenie telemedicinskih tehnologij v kardiologii : ucheb. posobie / A. V. Vladzimirskij [i dr.]. Surgut : Izd-vo SurGU, 2019. 115 s.

7. **Vladzymyrskyy A.V.** PatientInitiated Direct-to-Consumer Telemedicine Consultations: First Step Fora Methodology Systematization // Journal of Telemedicine and E-Healt. 2017. №2 (4). P. 109-120. DOI: 10.29188/2542-2413-2017-3-2-109-120

8. **Mamina R.I.** Jetiket i ego izmerenija v informacionnom obshhestve // Informacionnoe obshhestvo: obrazovanie, nauka, kul'tura i tehnologii budushhego. 2018. №2. P. 204-216. ISSN: 2587-8557

9. **Kurtz S.M., Silverman J.D., Draper J.** Teaching and Learning Communication Skills in Medicine. Radcliff Medical Press Ltd., Oxford, UK. 1998. P. 388.

10. **Krupat E., Frankel R., Stein T., Irish J.** The Four Habits Coding Scheme: validation of an instrument to assess clinicians' communication behavior. Patient Educ Couns. 2006. P. 38– 45.

11. **Rubcova A.V., Almazova N.I.** Strategija razvitija professional'no orientirovannogo inojazychnogo obrazovanija v vysshej shkole // Nauchno-tehnicheskie vedomosti SPbGPU. Gumanitarnye i obshhestvennye nauki. 2017. T. 8, № 2. P. 107–114. DOI : 10.18721/JHSS.8212

12. **Jarockaja L.V.** Inostrannyj jazyk i stanovlenie professional'noj lichnosti (nejazykovoj vuz): monografija. – M.: Triumf, 2016. 258 s. – ISBN: 978-5-89392-721-4

13. **Kuz'mina L.G.** Potencial inojazychnoj podgotovki v stanovlenii sovremennogo professionala // Anglijskij dlja nefilologov. Problemy ESP – 2018. Vyp. 9. Voronezh: OOO «Izd-vo RITM», 2018. P. 3-12. – ISBN: 978-5-6041121-2-0

14. **Khomiakova N.P.** Teaching a specialized Foreign Language to law students for bachelor's and Master's Degrees: Aims, Principles, Content and Techniques // Vestnik of Moscow State

Linguistic University. 2015. № 14 (725). P. 139-151. ISSN: 1993-4750

15. **Koryakovtseva N.F.** Foreign Language Learning as a means of maintaining Humanitarian approach to Professional Education // Vestnik of Moscow State Linguistic University education and teaching. 2016. № 1 (763). P. 33-43. eISSN: 2500-3488 ISSN 2500-3488

16. Reshenie UMO po lingvisticheskomu obrazovaniju, 2019 URL: https: // linguanet.ru/proektnaya-deyatelnost/novosti/?ELEMENT_ID=6409. (data obrashhenija: 02.02.2020).

17. Strategii individualizacii vysshego inojazychnogo professional'no-orientirovannogo obrazovanija: podhody, metody, tehnologii: monografija / N.I. Almazova [i dr.]. SPb.: Politeh-Press, 2020. 128 s.

18. Obshheevropejskie kompetencii vladenija inostrannym jazykom: izuchenie, prepodavanie, ocenka / Departament sovremennyh jazykov Direktorata po obrazovaniju, kul'ture i sportu Soveta Evropy; Perevod vypolnen na kafedre stilistiki anglijskogo jazyka MGLU pod obshh. red. prof. K. M. Irishanovoj. M.: Izd-vo MGLU, 2003.

19. **Orlova E.V.** Kul'tura professional'nogo obshhenija vracha: kommunikativno-kompetentnostnyj podhod: monogr. M.: Forum, 2012. 288 s. – ISBN: 978-5-91134-606-5

20. **Lipatova E.G.** Interaktivnyj modul' po formirovaniju professional'noj kommunikativnoj kul'tury budushhego vracha. URL: https://moodle.szgmu.ru/course/view.php?id=144 (data obrashhenija: 02.02.2020).

21. **Lipatova E.G.** Professional communicative culture forming in future doctors within the Framework of Foreign Language discipline. *Modern high technologies*. 2019. № 9. P.135-142. ISSN 1812-7320

Lipatova E.G. **Formation of future doctor's professional communication culture within the competence-based approach.** The article deals with the formation of future doctor's professional communication culture within the competence-based approach. The author determines the current changes that have caused the introduction of new requirements to the results of future doctors' training at the present stage. Based on the achievements of Russian and international academics the author defines the concept of professional communication culture in relation to the medical field, describes its component composition, highlighting the communication knowledge, skills and personal qualities, specific to key communication situations in the field of healthcare. The author reveals the communicative and humanitarian potential of the discipline «Foreign Language», which determines, along with other humanitarian disciplines, the effectiveness of the professional communication culture formation process. The article offers methods and principles of training, methodological tools and conditions for the most productive process of professional communication culture formation. The validity of the proposed pedagogical and methodological conditions of the learning process is confirmed by the qualitative and quantitative results of the experiment on the future doctor's professional communication culture formation, conducted at the Foreign Languages Department of Mechnikov North-Western State Medical University in the 2017-2018 academic year.

COMMUNICATION CULTURE; MODEL OF FUTURE DOCTOR'S COMMUNICATION CULTURE; COMMUNICATION CULTURE FORMATION; FOREIGN LANGUAGE DISCIPLINE; COMPETENCE-BASED APPROACH

Citation: Lipatova E.G. Formation of future doctor's professional communication culture within the competence-based approach. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2020. Vol. 9. No 32. P. 47–58. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.32.04

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2020

Лингводидактический форум

Linguo-didactic forum

УДК 378.147 DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.32.05

Н.А. Каталкина, Н.В. Богданова

ОБЕСПЕЧЕНИЕ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

КАТАЛКИНА Наталья Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент Высшей школы международных отношений Гуманитарного института; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого.
ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия;
e-mail: nat-vassiljeva@yandex.ru

KATALKINA Natalia A. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University.
Politekhnicheskaya, 29, St. Petersburg, 195251, Russia;
e-mail: nat-vassiljeva@yandex.ru

БОГДАНОВА Надежда Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент Высшей школы международных отношений Гуманитарного института; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого.
ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия;
e-mail: nvbogdanova.imop@mail.ru

BOGDANOVA Nadezhda V. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University;
Politekhnicheskaya, 29, St. Petersburg, 195251, Russia;
e-mail: nvbogdanova.imop@mail.ru

В статье анализируются труды ведущих российских и зарубежных специалистов в области педагогики и методики преподавания иностранных языков, посвященные проблеме устойчивого развития образовательного процесса. В настоящее время устойчивость оказывается одной из ключевых характеристик процесса образования, потому что объем знаний в современном информационном обществе растет очень быстрыми темпами, что приводит к необходимости их постоянного пополнения. Путем сопоставления различных точек зрения по данному вопросу определяются пути, позволяющие организовать обучение иностранным языкам как устойчивый процесс. Устойчивое развитие в образовательном процессе подразумевает возможность самостоятельного определения обучающимися мотивов, целей и перспектив собственной познавательной деятельности, применение ее результатов на практике в течение длительного времени, а также умение переносить имеющиеся знания на новые сферы. Обучение иностранным языкам как устойчивый процесс может быть обеспечено путем овладения студентами учебно-познавательной компетенцией. Представленная модель обучения коррелирует с постулатами философии образования относительно сущности и содержания обучения в современном информационном обществе.

УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ; ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ; ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ БИОГРАФИЯ; УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ

Ссылка при цитировании: Каталкина Н.А., Богданова Н.В. Обеспечение устойчивого развития процесса обучения иностранным языкам // Вопросы методики преподавания в вузе. 2020. Т. 9. № 32. С. 60–67. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.32.05

Введение. Часто встречающееся в современной зарубежной методической литературе понятие *«устойчивое развитие» в процессе изучения иностранных языков»* стало ключевым и для данной статьи.

Под термином «устойчивое развитие» понимают непрерывное и планомерное позитивное совершенствование какой-либо сферы деятельности или способности, не наносящие ущерба смежным системам. Так, исследователи А. Хартке и М. Прен отмечают, что задачей устойчивого развития является «обеспечение всех потребностей современного общества, не лишающее при этом будущие поколения возможности удовлетворять свои потребности» [1: 58]. Например, устойчивая экономика должна обеспечивать непрерывное улучшение благосостояния граждан, не вредя при этом окружающей среде. В немецком и английском языках прилагательное «устойчивый» выступает в качестве положительной характеристики многих социально-экономических процессов [2], в том числе и процесса обучения.

С философской точки зрения, образование рассматривается как общественный и индивидуальный феномен: Образование формируется обществом и личностью и является его ресурсным базисом, функционирование которого обеспечивает государство. Т.е. образование есть универсальная форма развития человеческого общества [3: 20]. Ключевыми характеристиками процесса образования в информационную эру являются интернациональность и глобальность, свобода выбора источника знаний, системы совмещения разных специальностей, перманентность, создание ситуации «самоактивности и самоответственности личности» [3: 21]. Важнейшей отличительной чертой современного образования является понимание процесса обучения не в качестве основного содержания, и даже не в качестве составной части образования, а лишь в качестве его предпосылки: «Наиболее адекватно сущность образования раскрывается в «открытом образовании», позволяющем максимально мобилизовать субъективно-личностные факторы активности (самоактивности)» [3: 38].

Конечная цель образования, создание образовательного общества, на современном этапе преодолевает личностный, институциональный и даже социальный уровень и носит глобальный характер: Предпосылкой для перехода от современных образовательных структур к непрерывно образовывающему обществу является то, что образовательная деятельность выходит далеко за пределы институциональной государственной системы образования в традиционном смысле этого понятия, а шире – о переходе от системы образования к образовывающемуся образовательному обществу, когда образование, действительно, становится частью жизни [3: 38].

Постановка проблемы. В настоящее время устойчивость оказывается одной из ключевых характеристик процесса образования, потому что объем знаний в современном информационном обществе растет очень быстрыми темпами, что приводит к необходимости постоянного их пополнения. Также быстро меняется и ситуация на рынке труда, ввиду чего многим представителям экономически активного населения приходится в течение жизни повышать свою квалификацию или даже полностью перепрофилироваться. Швейцарский нейропсихолог В. Штадельманн замечает, что, поскольку человечество не знает, с какими проблемами оно столкнется через 30-50 лет, и какие знания ему будут необходимы, целью обучающихся на современном этапе является не накопление максимального количества знаний, а освоение образовательных стратегий и компетенций, способствующих приобретению новых знаний, умений и навыков, которые понадобятся им в будущем.

В данный момент можно говорить о смене парадигмы от «общества знаний» (нем. *Wissensgesellschaft*) к «обществу обу-

чения» (нем. *Lerngesellschaft*) [2] или, в русской терминологии, к образовательному обществу [3]. Это значит, что в информационном обществе ценятся не специалисты, обладающие обширными знаниями, а люди способные при необходимости в короткие сроки и с наименьшими затратами пополнить имеющийся у них запас знаний, повысив или даже полностью изменив свою квалификацию. Таким образом, скорость и качество обучаемости индивидуума выходит на первый план. Также и Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) требуют от выпускников высших учебных заведений умения самостоятельно повышать свою квалификацию. Согласно ФГОС по направлению подготовки «Лингвистика», выпускники, освоившие программу соответствующего уровня подготовки, должны быть готовы к «информационно-поисковой деятельности, направленной на совершенствование профессиональных умений» по своему профилю профессиональной деятельности [4].[1]

Проблема необходимости непрерывного саморазвития, казалось бы, в наименьшей мере затрагивает процесс обучения иностранным языкам, поскольку система языка достаточно стабильна, и, овладев ею однажды, человек лишь пополняет в течение жизни словарный запас. Однако ввиду сокращения в современном образовательном стандарте количества часов, выделяемых в учебном плане на изучение дисциплины «Иностранный язык», обучающиеся не всегда успевают в ходе курса в достаточной степени освоить систему языка. Учебные группы характеризуются все большей гетерогенностью:

– различный исходный уровень владения иностранным языком,

– разнообразные цели и мотивация к изучению иностранного языка.

[1] Федеральный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки «45.04.02. Лингвистика». 2016. URL: https://fgos.ru/ (дата обращения: 01.08.2019).

Важно также учитывать то, что языковой навык без постоянной тренировки со временем исчезает, поэтому следует думать о способах его поддержания после окончания языкового курса. В этой связи задача поиска и описания методов организации изучения иностранного языка как устойчивого процесса оказывается крайне актуальной.

Материалы и методы. В данной статье проведен анализ трудов ведущих российских и зарубежных специалистов в области педагогики и методики преподавания иностранных языков, посвященных проблеме устойчивого развития образовательного процесса [1; 2; 8; 9; 10; 11]. Сопоставляя различные точки зрения по этому вопросу, представляется возможным определить пути, позволяющие организовать обучение иностранным языкам как устойчивый процесс.

Базовые аспекты понятия «устойчивое развитие». Рассмотрим, что понимают в современной методической литературе под устойчивым развитием процесса обучения иностранным языкам. Понятие «устойчивое развитие» включает в себя различные аспекты:

Во-первых, оно подразумевает ориентированность изучения иностранного языка на использование полученных знаний, умений и навыков в практической деятельности [3]. Это значит, что студенты должны четко понимать, для решения каких личных и профессиональных проблем им необходимо владение иностранным языком. Кроме того, образовательный процесс должен быть построен так, чтобы сделать возможным перенос полученных теоретических знаний на практику, а освоенных в ходе обучения умений и навыков на все новые и новые сферы жизни.

Во-вторых, устойчивое развитие в процессе обучения должно обеспечивать результат, пригодный для использования в течение длительного времени [5]. Таким образом, иноязычная коммуникативная

компетенция, подтвержденная на последнем экзамене по иностранному языку в учебном заведении, должна сохраняться и совершенствоваться в течение всей жизни выпускника вуза.

В-третьих, устойчивое развитие обеспечивает возможность переноса знаний, умений и навыков, полученных в результате изучения одной дисциплины, на другие дисциплины. В частности, овладев одним иностранным языком, обучающиеся автоматически владеют стратегиями изучения любого другого иностранного языка. Функция устойчивого развития является особенно важной для современного европейского общества, поскольку одним из важнейших принципов языковой политики Европейского Союза является сохранение институционального многоязычия [6: 80]. Многообразие языков и культур в Европе рассматривается как всеобщее достояние, которое необходимо сохранять, поддерживать и использовать как источник взаимного обогащения и взаимопонимания. Многоязычие обеспечивает возможность коммуникации между представителями различных европейских наций, способствует мобильности и сотрудничеству, а также преодолению предрассудков и дискриминации [7: 15].

В-четвертых, устойчивое развитие никогда не определяется с точки зрения имеющегося фиксированного знания, а рассматривается как основа непрерывного частично организованного определенными образовательными учреждениями, а частично самостоятельного познавательного процесса [5: 3]. Итак, процесс устойчивого обучения не может быть привязан к конкретной образовательной организации, а представляет собой постоянное индивидуальное «самопроектирование» (нем. *Sich-Entwerfen*) [8: 2] или «самотворчество» (нем. *Selbsterschaffung*) [9: 17].

По мнению современных специалистов в области преподавания иностранных языков, обеспечение устойчивого развития требует изменения традиционной системы образования [1; 2; 8; 9; 10; 11]. Учебный процесс рассматривается при этом как создание индивидуальной познавательной биографии. Соответственно, преподавание должно характеризоваться индивидуальным подходом, позволяющим обучающимся связывать новые знания с уже имеющимся опытом и применять изученный материал все в новых и новых сферах деятельности, характерных для каждого конкретного индивида. В этой связи В. Штадельманн особо подчеркивает уникальность каждого обучающегося и вытекающую отсюда невозможность научить всех одинаково, поскольку новое знание всегда сопряжено с предшествующим опытом, который является индивидуальным. Кроме того, передаваемые преподавателем в процессе обучения знания, интерпретируются студентами самостоятельно. Обучающиеся сами активно и избирательно конструируют свою систему знаний, умений и навыков, преподаватель не имеет прямого доступа к ее формированию [2]. Важный акцент также делается на обеспечение позитивных эмоций в процессе обучения и чувства значимости изучаемого материала у каждого конкретного обучающегося.

В рамках устойчивого развития при оценке успеваемости обучающихся основной упор делается не на имеющемся наборе знаний, а на осознании собственной образовательной перспективы и готовности к дальнейшему обучению. Для этого преподаватель должен обеспечивать обратную связь со студентами, регулярно комментируя их индивидуальный прогресс в освоении иностранного языка, а также предлагая пути его ускорения. Американский исследователь Ди Финк считает, что качественная обратная связь должна проводиться как можно чаще, желательно после каждого занятия, но как минимум, раз в неделю и должна осуществляться непосредственно после комментируемого коммуникативного действия обучающегося. Кроме того, обратная связь должна быть

основана на четких, известных и понятных обучающимся критериях разграничения низкого, среднего либо высокого результата работы. Крайне важно также, чтобы во время комментирования работы студентов, учитель проявлял эмпатию [10: 16].

В соответствии с изменением представления о желаемом результате образовательного процесса по-новому формулируются также и требования к экзамену, задания в котором должны представлять собой не простой опрос знаний, а оценку адекватности действий в заданной ситуации. Таким образом, при подготовке экзаменационных заданий преподавателем формулируются проблемы, максимально близкие к тем, которые обучающимся придется решать в реальных бытовых и профессиональных условиях. Результатом же экзамена является не столько оценка, сколько в первую очередь дискуссия со студентом о его успехах, причинах возможных неуспехов, путях их устранения и перспективах дальнейшего развития [10: 15].

Смена парадигмы от обучения к изучению. В таких условиях роль преподавателя претерпевает существенную трансформацию. Если традиционно она заключается в осуществлении планирования, управления и контроля учебного процесса, то с учетом требования устойчивого развития она должна сводиться к организации привлекательного учебного ландшафта, стимулированию самоанализа и поддержке самостоятельной познавательной активности обучающихся. В этой связи важнейшими задачами преподавателя является ознакомление обучающихся с различными мотивами к изучению иностранного языка, а также с существующими стилями и стратегиями обучения; создание приятной учебной обстановки, подготовка учебных материалов и поиск подходов, обеспечивающих эмоционально комфортную атмосферу для каждого обучающегося. Осуществление данной трансформации, конечно, возможно лишь при условии, что студент принимает на себя основную ответственность за собственный процесс обучения, активно сотрудничает с преподавателем в построении образовательного процесса, способен определить перспективы своего дальнейшего развития и готов самостоятельно конструировать свою систему знаний и способов познавательной деятельности. Дж. Трим, определяя понятие «автономия», также ставит на первое место желание и способность студента учиться независимо: «учебная автономия подразумевает желание и способность действовать самостоятельно как социально-ответственное лицо, а также руководить своими собственными действиями и своим собственным обучением во благо своих нужд» [11: 76].

Претворение данных постулатов в жизнь должно привести к созданию новой культуры обучения, суть которой состоит в смене парадигмы от обучения к изучению. Ключевой компетенцией обучающихся в таком случае становится учебно-познавательная компетенция, то есть способность автономно усваивать знания. В рамках методики преподавания иностранного языка, вслед за С.А. Денисовой, мы понимаем учебно-познавательную компетенцию как «знания, умения и способности осуществлять самостоятельную познавательную и учебную деятельность в области изучения иностранного языка и культуры» [12: 220]. Как видно из предложенных дефиниций, сформированность учебно-познавательной компетенции предполагает наличие у обучающегося навыка самостоятельной познавательной активности. Основной упор в образовательном процессе будет в таком случае перенесен с качественного преподавания на качественное изучение, а хорошим уроком будет тот урок, на котором больше учатся, чем учат. Но для этого обучающиеся должны владеть учебно-познавательной компетенцией, которую и надо в первую очередь систематически отрабатывать на аудиторных занятиях [13].

С.А. Денисова полагает, что обучающиеся умеют формулировать цель и «достига-

емый результат учебно-познавательной деятельности; планировать свою самостоятельную учебно-познавательную деятельность; выбирать индивидуальную траекторию достижения учебной цели (развития речевых умений, формирования языковых навыков, изучения культуры страны изучаемого языка); определять и выбирать подходы и методы для достижения поставленной цели; отбирать необходимые средства для достижения поставленной цели; осуществлять отбор содержания обучения; вносить корректировки в выбранную траекторию обучения и/или результат учебно-познавательной деятельности; осуществлять самооценку промежуточных и итоговых результатов своей самостоятельной учебно-познавательной деятельности по изучению иностранного языка и культуры; проводить рефлексию своей учебно-познавательной деятельности; самосовершенствоваться и учитывать предыдущий положительный и отрицательный опыт в последующей учебно-познавательной деятельности» [12: 225].

Модель образовательного процесса в рамках концепции устойчивого развития. Таким образом, важнейшими задачами преподавателя являются пробуждение и поддержание интереса студентов к изучению иностранного языка, помощь в осознании особенностей собственной познавательной биографии и при построении траектории дальнейшего развития, ознакомление обучающихся с существующими подходами и стратегиями обучения, введение и поддержание практики самооценки результатов учебно-познавательной деятельности и определение на ее основе наиболее эффективных для каждого конкретного обучающегося методов самосовершенствования. Модель образовательного процесса в рамках устойчивого развития, с учетом функций студента и преподавателя, а также контроля и результатов представлена в Таблице 1.

Таблица 1

Модель образовательного процесса в рамках устойчивого развития

ФУНКЦИИ СТУДЕНТА	ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ	ФУНКЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ
Принимает на себя основную ответственность за собственный процесс обучения – активно сотрудничает с преподавателем в построении образовательного процесса – способен определить перспективы своего дальнейшего развития	– индивидуальная значимость изучаемого материала – практическая направленность – позитивные эмоции – индивидуальный подход	– поддерживает самостоятельную познавательную активность студентов: – знакомит студентов с различными мотивами к изучению иностранного языка, – знакомит студентов с существующими стилями и стратегиями обучения.
КОНТРОЛЬ ЗНАНИЙ		
– осуществляется в первую очередь студентом как рефлексия собственной учебно-познавательной деятельности – представляет собой оценку адекватности действий в заданной ситуации – при проведении контроля знаний преподавателем результатом является не оценка, а дискуссия со студентом о его успехах, перспективах дальнейшего развития, причинах возможных неуспехах и путях их устранения		
РЕЗУЛЬТАТ		
Пригоден для использования в течение длительного времени – возможность переноса знаний и навыков, на другие дисциплины – осознание собственной образовательной перспективы – готовность к дальнейшему обучению – постоянное индивидуальное «самотворчество».		

Организация обучения иностранным языкам в рамках концепции устойчивого развития согласно представленной выше модели требует переосмысления основных характеристик образовательного процесса и роли его участников (см. табл. 1).

Выводы. Устойчивое развитие в образовательном процессе подразумевает возможность самостоятельного определения обучающимися мотивов, целей и перспектив собственной познавательной деятельности, применение ее результатов на практике в течение длительного времени, а также умение переносить имеющиеся знания на новые сферы. Изучение иностранных языков как устойчивый процесс может быть обеспечено путем овладения студентами учебно-познавательной компетенцией.

Резюмируя, следует отметить, что необходимость обеспечения устойчивого развития в процессе обучения полностью соответствует требованиям не только Федеральных государственных образовательных стандартов, но и современного рынка труда. Представленная модель обучения также коррелирует с постулатами философии образования относительно сущности и содержания обучения в современном информационном обществе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Hardtke A., Prehn M.** Perspektiven der Nachhaltigkeit – Vom Leitbild zur Erfolgsstrategie. Gabler: Wiesbaden. 2001. – S.259.

2. **Stadelmann W.** Was bleibt? Nachhaltiges Lernen als Ziel // Profil. Das Magazin für das Lehren und Lernen. 2017.03 URL: https://profil-online.ch/web/node/1428 (дата обращения: 01.08.2019).

3. **Николаева Л.Ю.** Философия образования. Часть 1.: учебное пособие. М.: Мир науки, 2014. – 92 с. ISBN 978-5-99051820-9-2

4. Федеральный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки «45.04.02. Лингвистика». 2016. URL: https://fgos.ru/ (дата обр.: 01.08.2019)

5. Gerdsmeier G., Köller Ch. Nachhaltiges Lernen, selbst gesteuertes Lernen und Aushandlungsprozesse.URL: https://kobra.uni-kassel.de/bitstream/handle/123456789/2007082819164/Luna_Nachhaltiges_Lernen.pdf;jsessionid=CBCA4D1E9C382701BF8AE06A1300E14A?sequence=1 (дата обращения: 01.08.2019).

6. **Пискарева А.А.** Развитие многоязычия в Европейском союзе в контексте современной глобализации // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2013. №3 (24). С. 79-83. ISSN: 1997-0730

7. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Langenscheidt KG, Berlin, München. 2001. – S. 244.

8. **RihmTh., Häcker Th.** Nachhaltig Lernen an gesichtsnormierenden Standards und faktischer Vielfalt // Pädagogische Rundschau 2/2007. – S. 199-202.

9. **Schüßler I.** Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung – zwischen Irritation und Kohärenz // Bildungsforschung. 2008, Jg. 5, Ausgabe 2 Schwerpunkt “Reflexives Lernen“, hrsg. von Thomas Häcker, Wolf Hilzensauer& Gabi Reinmann. – S. 22.

10. **Dee Fink**. Leitfaden zur Konzeption und Planung von Lehrveranstaltungen, die nachhaltiges Lernen fördern // San Francisco: Jossey-Bass, 2003.Übersetzung (2009): Dorothe J.Bach, University of Virginia Stefanie Haacke, Universität Bielefeld. S.44. URL: *https://www.deefinkandassociates.com/German_SelfDirectedGuide.pdf* (дата обр. 01.08.2019)

11. **Trim J.** Language teaching in the perspective of the predictable requirements of the twenty-first century / J. Trim // AILA Review. – 1992. – № 9. – P. 76.

12. **Денисова С.А**. Содержание и структура учебно-познавательной компетенции студентов направления подготовки «Лингвистика» // Социально-экономические явления и процессы. 2014. Т. 9. № 11. С. 220-227. ISSN: 1819-8813

13. Wege in die neue Lernkultur. URL: https://www.youtube.com/watch?v=egguCuWhSmQ (дата обр.: 01.08.2019).

REFERENCES

1. **Hardtke A., Prehn M.** Perspektiven der Nachhaltigkeit – Vom Leitbild zur Erfolgsstrategie. Gabler: Wiesbaden. 2001. – S.259.

2. **Stadelmann W.** Was bleibt? Nachhaltiges Lernen als Ziel // Profil. Das Magazin für das Lehren und Lernen. 2017.03 URL:https://profil-online.ch/web/node/1428 (дата обращения: 01.08.2019).

3. **Nikolaeva L.Ju.** Filosofija obrazovanija. Chast' 1.: uchebnoe posobie. M.: Mir nauki, 2014. – 92 s. ISBN 978-5-99051820-9-2

4. Federal'nyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovanija po napravleniju podgotovki «45.04.02. Lingvistika». 2016. URL: https://fgos.ru/ (data obr.: 01.08.2019)

5. **Gerdsmeier G., Köller Ch.** Nachhaltiges Lernen, selbst gesteuertes Lernen und Aushandlungsprozesse.URL:https://kobra.uni-kassel.de/bitstream/handle/123456789/2007082819164/Luna_Nachhaltiges_Lernen.pdf;jsessionid=CBCA4D1E9C382701BF8AE06A1300E14A?sequence=1 (data obrashhenija: 01.08.2019).

6. **Piskareva A.A.** Razvitie mnogojazychija v Evropejskom sojuze v kontekste sovremennoj globalizacii // Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2013. №3 (24). S. 79-83. ISSN: 1997-0730

7. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Langenscheidt KG, Berlin, München. 2001. – S. 244.

8. **RihmTh., Häcker Th.** Nachhaltig Lernen an gesichtsnormierenden Standards und faktischer Vielfalt // Pädagogische Rundschau 2/2007. – S. 199-202.

9. **Schüßler I.** Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung – zwischen Irritation und Kohärenz // Bildungsforschung. 2008, Jg. 5, Ausgabe 2 Schwerpunkt “Reflexives Lernen“, hrsg. von Thomas Häcker, Wolf Hilzensauer& Gabi Reinmann. – S. 22.

10. **Dee Fink**. Leitfaden zur Konzeption und Planung von Lehrveranstaltungen, die nachhaltiges Lernen fördern//San Francisco: Jossey-Bass, 2003.Übersetzung (2009): Dorothe J.Bach, University of Virginia Stefanie Haacke, Universität Bielefeld. S.44. URL: https://www.deefinkandassociates.com/German_SelfDirectedGuide.pdf (data obr.: 01.08.2019)

11. **Trim J.** Language teaching in the perspective of the predictable requirements of the twenty-first century / J. Trim // AILA Review. 1992. № 9. – P. 76.

12. **Denisova S.A.** Contents and structure of educational and informative competence of students of the direction «Linguistics» // Social-Economic Phenomena and Processes. 2014. T. 9. № 11. P. 220-227. ISSN: 1819-8813

13. Wege in die neue Lernkultur. URL: https://www.youtube.com/watch?v=egguCuWhSmQ (data obr.: 01.08.2019).

Katalkina N.A., Bogdanova N.V. **Sustainable development in the process of teaching foreign language.** The article analyzes the works of leading Russian and foreign experts in the field of pedagogy and methods of teaching foreign languages, devoted to the problem of sustainable development in the educational process. Currently, sustainability is one of the key characteristics of the education process, because the volume of knowledge in the modern information society is growing very rapidly, which leads to the need for its constant replenishment. By comparing different points of view, the ways to organize the process of teaching foreign languages as a sustainable one are identified. Sustainable development in the educational process implies the possibility of students to independently determine the motives, goals and prospects of their own cognitive activity, the application of its results in practice for a long time, as well as the ability to transfer existing knowledge to new areas. The teaching of foreign languages as a sustainable process can be ensured by students mastering educational and cognitive competences. The presented model of learning also correlates with the tenets of the philosophy of education regarding the nature and content of instruction in the modern information society.

SUSTAINABLE DEVELOPMENT; FOREIGN LANGUAGE TEACHING; INDIVIDUAL LEARNING BIOGRAPHY; LEARNING AND COGNITIVE COMPETENCE

Citation: Katalkina N.A., Bogdanova N.V. Sustainable development in the process of teaching foreign language. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2020. Vol. 9. No 32. P. 60–67. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.32.05

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2020

Вузовская практика

Higher education practice

УДК 378 DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.32.06

Д. Камерон

A PERSONAL FRAMEWORK OF ADULT LANGUAGE INSTRUCTION

КАМЕРОН Деррик – бакалавр образования, магистр искусствоведения, доцент кафедры английского языка и лингвистики колледжа Аль-Кунфудха; Университет Умм-Аль-Кура.
Мекка, Аль-Кунфудха, провинция Мекка, Королевство Саудовская Аравия; e-mail: dicam.ops@gmail.com

CAMERON Derrick I. – Bachelor of Education, Master of Arts, adjunct lecturer of English and Linguistics at Al-Qunfudhah University College of Umm Al Qura University.
Makkah Province, Kingdom of Saudi Arabia; e-mail: dicam.ops@gmail.com

This article discusses the lack of a unified framework of adult education and of adult language learning and instruction specifically. Despite this current state of affairs in the fields of education and adult language instruction, it is possible to derive context-specific frameworks for divergent adult educational needs. The article first distinguishes younger learners from adult learners then proposes Malcolm Knowles' six assumptions of adult learning as a foundation for formulating context-specific frameworks of adult instruction. Inspired by Knowles' six assumptions, the author articulates his own framework of adult learning specific to language instruction. This framework is a result of synthesizing both past professional experience as well as extensive reading into applied linguistics and adult education theory.

ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE; ADULT EDUCATION; ADULT LANGUAGE LEARNER; ANDRAGOGY; MALCOLM KNOWLES' ADULT LEARNING THEORY

Ссылка при цитировании: Cameron Derrick I. A Personal Framework of Adult Language instruction. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2020. Vol. 9. No 32. P. 69–73. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.32.06

1. Introduction. The matter of adult-specific language instruction is a complex one since there is no unified framework of adult education, let alone adult ESL/EFL education specifically. According to Glowacki-Dudka and Helvie-Mason [4], adult education resides at the margins of the education field, and adult ESL/EFL shares this position [11**:** 440], perhaps lying at the periphery of adult education itself. Indeed, adult learners and their instructors warrant greater consideration than this. However, adult language learners require even more immediate attention since their position as a distinct population of learners within the field of ESL/EFL has yet to be definitively established. This article discusses my attempt to produce my own understanding and framework of adult language education in light of both the current theories in adult education as well as my own teaching experiences, and readings into applied linguistics.

This short article considers the special needs of adult language learners, and it is an invitation for all instructors to reflect upon their own understanding of the philosophy of adult education. I take the perspective of a foreign language instructor since that is my professional context. However, as revealed below, there is a common launching point from which we can all reflect upon our beliefs, perspectives, and methodologies as instructors of adult students.

2. Separating the Adult Learner from the Younger Learner. When an adult instructor joins a class of adult learners, he is «an adult among adults» [14**:** 27]. As such, the instructor must acknowledge that the adult learners with which he interacts have many of the same concerns, life-stressors, and motivations as he. This is not to downplay the life challenges that younger learners need to contend with, rather it is an acknowledgement of the distinct nature of the adult condition. Adult learners understand that their status as 'student' differs from that which they enjoyed in their childhood and adolescence. They report that they learn differently than when they did as a youth, have greater cognitive ability and motivation, and are likely to take greater responsibility for their own learning processes [15**:** 1134-1135]. Moreover, adults must also submit to the trials of the adult condition including coping with negative life experiences [3] dealing with learning anxiety [5, 1], and juggling multiple social roles [10**:** 51]. Life is not perfect, and the adult learner must carry the load of not only his own learning responsibilities but also those that may be requiring more immediate attention.

In contrast, children and adolescents are dependent on their families (or others) for care and their primary activity in life is to grow to maturity and acquire the learning and skills necessary for adulthood [10*:* 11]. Arguably, the social role of the child or adolescent is one of 'student' in the societies of developed countries where youths have the luxury to dedicate their time to study and play. However, adults find themselves further down the path of life and need to consider developing other aspects of their lives besides taking on additional education. According to Erikson (1963), adult development focuses upon establishing social roles (i.e. that of a parent, spouse, employee, etc.) while finding a mate in young adulthood and caring for others (i.e. children and/or older parents) in one's middle age [10**:** 11]. With this understanding, even young adults who are embarking on their first post-secondary careers have just begun the process of developing an adult social role, and they must necessarily be considered adults, although emergent. On the other hand, older adults that have reached other points along the adult continuum have to manage the demands of several social roles simultaneously, even that of 'student' once again.

Wu, Wu, and Le claim that an adult's continuing education «may be more important than a child's education since a person's time in adulthood is usually longer than in childhood» [15**:** 1133]. This statement may seem hyperbolic but Wu, Wu, and Le are attempting to articulate something of great importance. They argue that adult education, including adult language education, is an integral part of cultivating and mobilizing the adult population of a society for the betterment of all. Since adults wish to lead a long and productive life, quality adult education of all kinds must be available to those who seek it. Considering the increasing importance of lifelong learning, professional training, adult foreign language education, and the need to re-educate for new careers during adulthood, adult education theory should be playing a much greater role in directing educators than it is currently. At least in the field of language education, there is growing interest in adult-specific techniques, but there is still much work to be done. Firstly, it would be of great service to all adult educators, including language instructors, to revisit the foundational tenets of adult education in order to form a solid theoretical foundation from which to build upon.

3. A Framework for Andragogy and Beyond. Merriam and Bierema remind us that adult education is a human activity that reaches back thousands of years and is recorded in many cultures [10**:** 44]. For example, within the Western tradition, we may refer back to Plato's Academy, Aristotle's Lyceum, and the teaching methods of the early Christian

Church beginning with those of Jesus. In Asian traditions, the Buddha and Confucius stand as prime examples of adult educators in their time. However, it was not until the 20th century that adult educators began to question what set adult education apart from the education of younger learners, and whether or not the distinction existed and needed to be defined. Following in the footsteps of such adult educational theorists as Eduard C. Lindeman and John Dewey, Malcolm Knowles spent a lifetime dedicated to refining a framework for adult education. For the purpose of this article, I will concentrate on the seminal work of Knowles and his andragogical model.

Knowles' andragogical model is posthumously expressed as a list of six assumptions, succinctly condensed below:

1. «The need to know.» In order for adults to commit their energies to an educational enterprise, they need to know why it is necessary for them to learn the proposed material.

2. «The learners' self-concept.» As an individual progresses from adolescence to adulthood, he develops a self-concept that is increasingly independent and self- directing. An adult learner has a psychological need to be treated as such.

3. «The role of the learners' experience.» Each adult learner brings with him his own unique life experiences, and these experiences have the potential to affect an adult's learning – both in a positive or negative manner.

4. «Readiness to learn.» Adults become committed to a learning task when they are prepared to take on the responsibilities of another social role.

5. «Orientation to learning.» Adults are interested in learning those things that will be of immediate use to them. Thus, adult learners are more «problem-centered» than «subject-centered» in their educational pursuits.

6. «Motivation.» Adults are more likely affected by internal rather than external motivation [9: 63-67].

Although Knowles' model has had enduring effects upon adult education theory and practice [2: 11], it must be noted that adult education practitioners and theorists do not necessarily acknowledge all of the above six assumptions, and others have reservations as to whether the newer assumptions are as valid as the original ones. For example, Merriam and Bierema [10] list the assumptions according to their date of publishing, conspicuously separating the original four assumptions (Assumptions #2,3,4,5 above, in Knowles, 1980 [6]) from the other two which had been added in subsequent works (Assumption #6 in Knowles, 1984 [7]; Assumption #1 in Knowles, 1989 [8]). Furthermore, they comment that the assumptions are repetitive in their content, hinting that they could be consolidated into a smaller number.

In my earlier attempts to relate Knowles' andragogical model to current adult ESL/EFL research and my own teaching practices, I had initially concluded that the six assumptions as listed above may be consolidated into a more manageable number as well. Upon reflection, however, it appears that the reported redundancy amongst the assumptions is not a weakness but a subtle strength. The interconnectedness of the assumptions is purposeful, and the effect provokes inquiry upon one's own professional practice as an adult educator. Knowles' model has become foundational to the field of adult education due to its ability to elicit reflection and interpretation rather than simply laying out an uncompromising framework for all to follow. Additionally, the model may help the adult educator come to a deeper understanding of his students' needs and how best to serve their particular educational interests. By extension, Knowles' andragogical model may be used as a foundational tool to generate andragogical frameworks that are context-specific, including the adult language classroom.

4. A Personal Framework for Adult Language Learning. Williams and Burden call upon all adult instructors to be «reflective practitioners» and take the time to question the assumptions, beliefs, and values that drive one's teaching practice [13**:** 55]. Since there is yet no unified theory of adult education, let alone a foundational framework for adult language instruction in which to rely upon as a standard, it is the responsibility of each adult educator to consider how best to serve their adult learners in their particular context. We, as adult educators, need to take it upon ourselves to identify and articulate our own unique (yet enlightened) philosophical stance on the matter [12**:** 19]. This has been my intention with this short article, and I can briefly offer my own set of assumptions that currently drive my own professional practice as an adult ESL/EFL instructor. These assumptions, inspired by Knowles' aforementioned framework are a result of reflection upon my experience as both a language instructor as well as a student of applied linguistics and the philosophy of adult education:

(1) Adult learners are distinct from younger learners, and as adult educators, we must appreciate that when we stand before a classroom, we are an adult among peers.

(2) Adult language learners (ALLs) are put at a significant disadvantage due to the nature of their object of learning. The inability to express satisfactorily their personality and ideas in the target language causes varying degrees of stress to which instructors must be sensitive.

(3) ALL instructors must cultivate a safe environment for learning that includes empathy, mutual respect, encouragement, and support. The goal of every instructor should be to build a 'community of learners' in the classroom.

(4) ALLs require instruction that is relevant to their communicative goals beyond the classroom. ALL instructors must devise instruction that incorporates choice, appropriate degrees of self-direction, and opportunities to practice with authentic materials and language.

(5) ALLs derive internal motivation from meaningful learning activities that they perceive as beneficial to attaining their learning goals. ALL instructors must help ALLs recognize that they can and are learning something meaningful.

(6) ALLs require the opportunity to go 'beyond the language' to discuss and explore those issues that affect their feelings and learning process.

5. Conclusion. These assumptions currently lead my practice as an adult language instructor, and they will undoubtedly be revised, rewritten, and amended over time. It is a work in progress that may never be finished, but that does not mean that the efforts are in vain. The point of this endeavor is the process of attempting it, and the concentration and reflection that is requires. I welcome (and even challenge) all adult educators to consider a similar exercise. You may be surprised where the journey may take you.

REFERENCES

1. **Carter S.J., & Henrichsen L.E. (2015).** Addressing reticence: The challenge of engaging reluctant adult ESL students. *Journal of Adult Education*, *44*(2), 15-20.

2. **Cranton P.** (2012). Planning instruction for adult learners. Toronto: Wall & Emerson.

3. **Finn H.B. (2015).** A need to be needed: The intersection between emotions, apprenticeship, and student participation in an adult ESL literacy classroom. *Journal of Research & Practice for Adult Literacy, Secondary & Basic Education*, *4*(1), 36-47.

4. **Glowacki-Dudka M. &. Helvie-Mason L.B. (2011).** Adult education at the margins: A literature review. In Merriam, S. B., & Grace, A.P. (Eds.), *The Jossey-Bass reader on contemporary issues in adult education* (pp. 56-66). San Francisco: Jossey-Bass.

5. **Hilleson M. (1996).** «I want to talk with them, but I don't want them to hear»: An introspective study of second language anxiety in an English-medium school. In Bailey, K. M., & Nunan, D. (Eds.) *Voices from the language classroom: Qualitative research in second language education* (pp. 248-275). New York: Cambridge University Press.

6. **Knowles M.S. (1980).** *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Chicago: Follet Pub. Co.

7. **Knowles M.S. (1984).** *Andragogy in action.* San Francisco: Jossey-Bass.

8. **Knowles M.S. (1989).** *The making of an adult educator: An autobiographical journey*. San Francisco: Jossey-Bass.

9. **Knowles M.S., Holton E.F., Swanson R.A. (2012).** *The adult learner*. Retrieved from http://www.eblib.com.

10. **Merriam S.B. & Bierema L.L.** (2013). Adult learning: Linking theory and practice. San Francisco: Jossey-Bass.

11. **Orem R.A. (2001).** English as a second language in adult education. In Wilson, A. L., & Hayes, E. (2000). *Handbook of adult and continuing education* (pp. 438-463). San Francisco: Jossey-Bass.

12. **Spencer B. & Lange E. (2014).** *The purposes of adult education: An introduction (3rd ed.)*. Toronto: Thompson Educational Publishing Inc.

13. **Williams M. & Burden R.L. (1997).** *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. New York: Cambridge University Press.

14. **Wlodkowski R.J. (1999).** *Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults*. San Francisco: Jossey-Bass.

15. **Wu, Wu R. &Le V.T. (2014).** Challenges of adults in learning English as a second language: Focus on adult education in China. *Journal of Language Teaching & Research*, *5*(5), 1132-1138. doi:10.4304/jltr.5.5.1132-1138

Камерон Д. **Авторская концепция обучения языку взрослых.** В статье говорится об отсутствии единой системы взглядов на организацию образования взрослых, в частности в области изучения и преподавания иностранных языков. Несмотря на настоящее положение дел в области образования и обучения языкам взрослых, можно разработать контекстно-ориентированную систему для различных образовательных потребностей взрослых. В статье сначала показывается различие между младшими учащимися и взрослыми учащимися, а затем в качестве основы для формулирования контекстно-ориентированной системы обучения взрослых языкам предлагаются шесть постулатов теории Малькольма Ноулза об обучении взрослых. Исходя из шести положений Ноулза, автор формулирует собственную концепцию обучения взрослых, специфичную для обучения языкам. Эта структура является результатом прошлого профессионального опыта автора и его знаний в области прикладной лингвистики и теории образования взрослых.

АНГЛИЙСКИЙ КАК ВТОРОЙ ЯЗЫК; ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ; ИЗУЧАЮЩИЙ ЯЗЫК ВЗРОСЛЫЙ; АНДРАГОГИКА; ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ МАЛЬКОЛЬМА НОУЛЗА

Ссылка при цитировании: Камерон Д. Авторская концепция обучения языку взрослых // Вопросы методики преподавания в вузе. 2020. Т. 9. № 32. С. 69–73. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.32.06

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2020

УДК 378.147 DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.32.07

Н.В. Богданова, А.Р. Дзиова

КОНТРАСТИВНЫЙ МЕТОД В ПОЛИЛИНГВАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА ОСНОВЕ СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКТОВ

БОГДАНОВА Надежда Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент Высшей школы международных отношений Гуманитарного института; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого.
ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия;
e-mail: nvbogdanova.imop@mail.ru

BOGDANOVA Nadezhda V. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University.
Politekhnicheskaya, 29, St. Petersburg, 195251, Russia;
e-mail: nvbogdanova.imop@mail.ru

ДЗИОВА Ангелина Руслановна – студентка Высшей школы международных отношений Гуманитарного института; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого.
ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия;
e-mail: angelinochka.dziova@yandex.ru

DZIOVA Angelina R. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University.
Politekhnicheskaya, 29, St. Petersburg, 195251, Russia;
e-mail: angelinochka.dziova@yandex.ru

Данная работа посвящена использованию контрастивного метода: проведению сравнительного анализа трех языковых систем в современных учебно-методических комплектах (УМК), которые отвечают требованиям полилингвального обучения на примере немецкого, английского и родного языков. Актуальность полилингвального обучения определяется тенденцией к интеграции в экономической, культурной и политической сферах. Полилингвизм, заключающийся в одинаковом владении несколькими языками, возникает в тех случаях, когда совершенное усвоение иностранных языков не сопровождается утратой родного языка. Это важно при выборе УМК для изучения иностранного языка. Контрастивные упражнения являются необходимым условием при обучении второму иностранному языку как на уровне обучения письму, орфографии, грамматики, освоению лексики, так и на уровне обучения аудированию и говорению. Основными методами исследования являются анализ научной литературы в области методики преподавания иностранного языка, психологии и педагогики по проблеме исследования, изучение и обобщение опыта полилингвального обучения иностранным языкам в Высшей школе международных отношений Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, а также педагогическое наблюдение, анкетирование и беседы. Материалы статьи представляют практическую значимость для преподавателей иностранного языка, так как содержат рекомендации по использованию системы контрастивных упражнений.

ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ; УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКТ (УМК); КОНТРАСТИВНЫЙ МЕТОД; КОНТРАСТИВНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ; СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Ссылка при цитировании: Богданова Н.В., Дзиова А.Р. Контрастивный метод в полилингвальном обучении иностранным языкам на основе современных учебно-методических комплектов // Вопросы методики преподавания в вузе. 2020. Т. 9. № 32. С. 74–84. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.32.07

Введение. В современном обществе чрезвычайно актуально установление и укрепление международных связей. Полилингвальное обучение на современном этапе определяется, прежде всего, «всеобщей мировой тенденцией к интеграции в экономической, культурной и политической сферах, что в образовательной сфере обусловливает тенденцию к интеграции предметного знания, направленности на познание целостной картины мира» [1**:** 12].

В данных обстоятельствах сфера образования также вынуждена меняться и модернизироваться. Для эффективного международного партнерства на всех его уровнях необходимы высококвалифицированные специалисты, владеющие иностранными языками и обладающими межкультурными компетенциями.

Актуальность данной работы заключается в том, что полилингвальное обучение, являясь одним из эффективных способов изучения иностранных языков в условиях современной информационно-образовательной среде, недостаточно активно используется в курсах обучения иностранному языку, хотя для этого есть все предпосылки.

Целью исследования является анализ контрастивного метода, используемого в учебно-методических комплектах при полилингвальном изучении языков на примере параллельного изучения английского, немецкого и русского языков.

Для достижения цели были сформулированы следующие **задачи:**

– проанализировать ряд учебно-методических комплексов (УМК) по изучению немецкого языка на наличие контрастивных упражнений и их направленность на различные аспекты обучения;

– проанализировать опыт полилингвального тандем-курса обучения иностранному языку на примере немецкого и русского языков Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (СПбПУ) и его зарубежных партнеров;

– сформулировать рекомендации для эффективного проведения полилингвального курса обучения в условиях современной информационно-образовательной среды.

Полилингвальное обучение. Переходя к понятию «полилингвальное или мультилингвальное образование», следует отметить, что оно означает систему образования, в которой предусмотрено одновременное изучение нескольких иностранных языков в учебном заведении [2]. Нельзя не согласиться с тем, что сейчас происходит активный переход системы языкового образования к новой гуманистической образовательной модели. Это, прежде всего, связано с усилением тенденций в отношении следующих аспектов:

- Междисциплинарность;
- Экологизация;
- Межкультурная коммуникация;
- Интеграция в мировое информационное пространство.

Таким образом, языковое образование в XXI веке, имея определенную направленность, цели и содержание, держит ориентир на свободное поликультурное, и полилингвальное развитие языковой личности [3].

Следуя классификации Е.М. Верещагина, можно выделить: рецептивный полилингвизм, при котором индивид может только понимать речевые высказывания иноязычной языковой системы; репродуктивный полилингвизм – кроме понимания речевых высказываний индивид способен воспроизводить их на иностранном языке; продуктивный полилингвизм – вид полилингвизма, при котором индивид способен не только понимать и воспроизводить, но и самостоятельно строить новые высказывания, осмысляя их [4].

В данной статье мы рассматриваем процесс полилингвального изучения языков на

примере английского, немецкого и русского языков. Для студентов Высшей школы международных отношений СПбПУ русский язык является родным, немецкий язык выступает как второй иностранный, а английский является языком-посредником. Использование контрастивного метода, предполагающее проведение сравнительного анализа трех языковых систем в целях установления схожих и различных лингвистических явлений, отвечает требованиям полилингвального обучения. Преподавателю крайне важно принимать во внимание влияние родного языка на процесс обучения и отрицательный перенос лингвистических явлений первого иностранного языка на второй. Необходимо отметить отнесение английского и немецкого языков к одной германской языковой группе, что приводит к тому, что использование контрастивного метода позволяет сделать образовательный процесс более интенсивным. Поскольку они представляют собой генетически-родственные языки, изучение немецкого языка происходит в облегченной и более быстрой форме.

Для любого этапа обучения иностранным языкам проблема выбора УМК является актуальной, поскольку он играет решающую роль в процессе обучения. А.В. Рубцова считает полезным и эффективным содержание современных иноязычных учебников, основываясь на том, что они созданы авторами такого рода иноязычной образовательной среды, которая отвечает требованиям аутентичности [5]. УМК представляет собой систему средств обучения, которая представлена взаимосвязанными компонентами и разработана на научно-технической основе и дидактических принципах педагогики [6]. Таким образом, благодаря правильно подобранному УМК преподаватель может добиться максимально положительного и продуктивного эффекта, отражающегося на успехе своих студентов. Непростой представляется задача выбора УМК для полилингвального обучения иностранным языкам, так как полилингвальное обучение и формирование полилингвальной личности приобретает все большую важность, поскольку именно такая личность может вести активную жизнедеятельность в многонациональной и поликультурной среде, с уважением и толерантностью относиться к другим культурам и народам. Поскольку сегодня число студентов, владеющих несколькими языками, становится все больше, то полилингвизм и полилингвальное образование становятся неотъемлемой составляющей жизни [7].

Прежде всего, необходимо раскрыть понятия «полилингвизм», «полилингвальное образование» и «контрастивный метод». Полилингвизм представляет собой параллельное владение более чем двумя иностранными языками на уровне, позволяющем общаться на этих языках и реализовывать профессиональные или личностные цели [8].

Контрастивный метод – это самостоятельный раздел лексикологии, ориентированный на выявление лексических и фразеологических сходств и различий одного языка в отношении другого. В данном разделе лингвистики ключевым процессом является сопоставление следующих языков: родной язык исследователя и язык, являющийся для него иностранным. Для конкретизации того ли иного языка исследователи используют терминологию, к которой относятся «исходный язык» и «язык сопоставления». Исходный язык – это исходная точка контрастивного исследования, а язык сопоставления является языком, с которым исследователь сравнивает сходный язык [9].

Анализ УМК. В ходе исследования были проанализированы четыре учебно-методических комплекта: «Deutsch ist

easy!» [10], «Eurolingua English» [11], «Menschen. Deutsch als Fremdsprache» [12] и «DaF-Kompakt» [13]. Для начала хотелось бы отметить учебно-методический комплект «Deutsch ist easy!» немецкого издательства Hueber, выбранный для анализа и включающий в себя задания с использованием контрастивного метода, этот УМК содержит порядка 40 страниц, на которых развернута концепция «немецкий после английского» [10]. В УМК представлены следующие аспекты: понимание на слух, понимание чтения, лексика и грамматика. УМК написан для изучающих немецкий язык в качестве второго иностранного языка, где первым иностранным языком является английский. Поскольку английский и немецкий языки входят в группу германских языков, рабочие листы учебного пособия позволяют обучающимся на основе английского языка избежать типичных ошибок в употреблении слов и грамматических конструкций. *Но, к сожалению, в данном УМК нет упражнений и указаний на сравнительный анализ с родным языком обучающегося, что является существенным недостатком.*

Следующий УМК для рассмотрения – «Eurolingua English» [11] немецкого издательства Cornelsen, на основе которого была проанализирована сопоставляемая англо-, немецко- и русскоязычная лексика. Во время составления таблицы (см. табл. 1) и использования контрастивного метода мы обратились к линейным соответствиям по типу *слово-слово,* которые исключают синонимические ряды рассматриваемых слов и являются первой рассматриваемой темой. В качестве исходного языка был взят немецкий, а языков сопоставления – английский и русский. Поскольку немецкие и английские слова очень похожи, процесс заучивания немецких слов происходит легче и быстрее для студента, владеющего английской лексикой.

Таблица 1

«Примеры линейных соответствий»

Немецкий	Английский	Русский
1. Die Familie	7. family	13. семья
2. Das Wort	8. word	14. слово
3. lang	9. long	15. длинный
4. interessant	10. interesting	16. интересный
5. beginnen	11. begin	17. начинать
6. schwimmen	12. swim	18. плавать

Авторы уделили время не только лексико-грамматической части в изучении иностранного языка, но и социокультурной, где рассматривается следующая тема – «Идиомы» или устойчивые выражения, которые свойственны каждому языку (табл. 2). При переводе идиом важно помнить, что их нельзя переводить дословно, поскольку на иностранном языке либо не будет похожего эквивалента, либо есть, но имеет сильные различия. Поэтому, если студент не знаком с идиомой, то ее трудно угадать. Первые две идиомы в трех языковых системах полностью идентичны. О значении второй идиомы можно догадаться. Четвертая идиома идентична на русском и немецком языках. А последний устойчивый оборот и вовсе не имеет ничего схожего при сравнении трех языков.

Далее мы проведем анализ двух УМК «DaF-Kompakt» [13] и «Menschen. Deutsch als Fremdsprache» [12]. В данных УМК даны упражнения, включающие в себя метод сравнения трех языковых систем: немецкого, английского и родного языков. Такого рода упражнения ориентированы на применение контрастивного метода. В данном случае в качестве родного языка был взят русский. Все примеры приводятся на двух иностранных языках для выявления аналогий и различий. Кроме того, авторы использовали последовательный перевод для того, чтобы перевести мысль на иностранный язык и сопоставить лексику контрастирующих языков.

Таблица 2

Сравнительный анализ идиом

Немецкий	Английский	Русский
1. Wo Rauch ist, ist auch Feuer. 2. Mit dem Feuer spielen. 3. Die Welt ist ein Dorf. 4. Aus einer Mücke einen Elefanten machen. 5. Wie die Katze um den heißen Brei gehen.	1. There is no smoke without a fire. 2. Play with fire. 3. It is a small world. 4. To make a mountain out of a molehill. 5. To beat around the bush.	1. Нет дыма без огня. 2. Играть с огнем. 3. Мир тесен. 4. Делать из мухи слона. 5. Ходить вокруг да около.

Процесс освоения второго иностранного языка можно ускорить благодаря сравнениям не только с ранее изученным иностранным языком, но и с родным языком в соответствии с каждым разделом языкознания: грамматики, лексики, фонетики, орфографии и т. д. Рассмотрим контрастивные упражнения, представленные в рассматриваемых нами УМК.

Упражнение на сравнение фонетики на примере слов лексического ряда к теме «Еда» представлено в УМК «Menschen. Deutsch als Fremdsprache» (см. рис. 1).

Следующие контрастивные упражнения – на сравнение наличия определенного и неопределенного артиклей, как показателя рода имени существительного и их употребления в речи (см. рис. 2, 3).

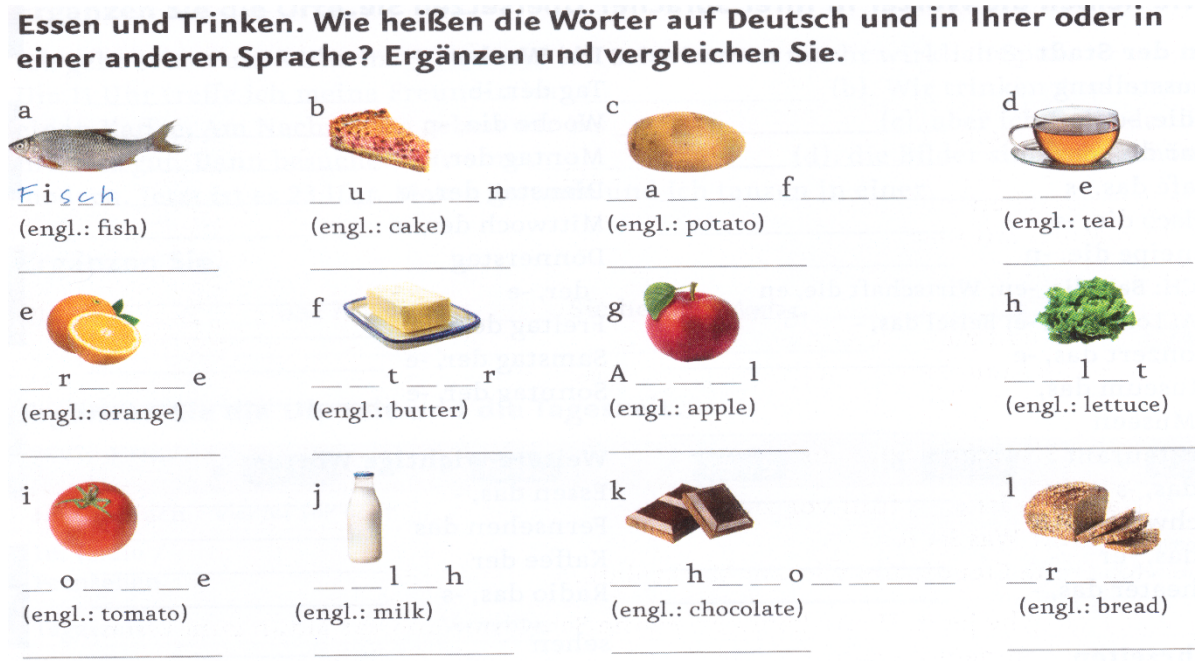
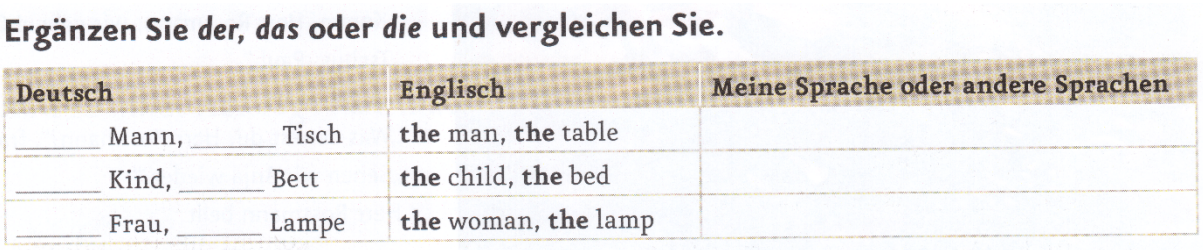


Рис. 1. Сравнение фонетических особенностей слов лексического ряда к теме «Еда» [9]



Ergänzen Sie *der, das* oder *die* und vergleichen Sie.

Deutsch	Englisch	Meine Sprache oder andere Sprachen
_____ Mann, _____ Tisch	**the** man, **the** table	
_____ Kind, _____ Bett	**the** child, **the** bed	
_____ Frau, _____ Lampe	**the** woman, **the** lamp	

Рис. 2. Сравнение наличия определенного артикля как указателя рода имени существительного [12]

Ergänzen und vergleichen Sie.

Deutsch	Englisch	Meine Sprache oder andere Sprachen
Das ist ein Stift.	This is **a** pen.	
Der Stift ist rot.	**The** pen is red.	
Das ist _____ Maus.	This is **a** mouse.	
_____ Maus ist klein.	**The** mouse is small.	
Das ist _____ Feuerzeug.	This is **a** lighter.	
_____ Feuerzeug kostet zwei Euro.	**The** lighter costs two euro.	
Das sind _____ Briefmarken.	These are stamps.	
_____ Briefmarken sind schön.	**The** stamps are nice.	

Рис. 3. Сравнение употребления определенного и неопределенного артиклей [12]

Ordnen Sie zu, ergänzen und vergleichen Sie.

Freund | ~~Kollege~~ | Student | Partnerin | Ärztin

Deutsch ♂	Deutsch ♀	Englisch ♂ und ♀	Meine Sprache oder andere Sprachen ♂	Meine Sprache oder andere Sprachen ♀
Kollege	Kollegin	colleague		
Partner		partner		
	Freundin	friend		
Arzt		doctor		
	Studentin	student		

Рис. 4. Образование имен существительных женского рода, обозначающих профессии или род занятий [12]

Сравнительный анализ в области словообразования также необходим, например, образование имен существительных женского рода, обозначающих профессии или род занятий (см. рис. 4).

В таблице 3 представлен анализ ряда грамматических тем, например, «Модальные глаголы», «Притяжательный артикль и притяжательные местоимения» и пр. на основе УМК DaF Kompakt [13].

Первая тема для рассмотрения «zu + Adjektiv». Она показывает сопоставление немецкого и английского языков через добавление частицы *zu* перед прилагательным на немецком языке и частицы *too* – на английском. Данная частица переводится, как «*слишком*», имея одну и ту же семантику.

Тема «brauchen + zu + Infinitiv». Глагол «*need*» переводится как «*нуждаться*», в то время как в немецком языке глагол «*нуждаться*» переводиться, как «*brauchen*». Таким образом, глаголы полностью эквивалентны. Частицы *to* и *zu* играют одну и ту же роль – глагол после частицы стоит в начальной форме. Во втором предложении использованы другие частицы: *just* и *nur*, которые имеют схожий перевод – «*только*».

Далее представлена тема «Der Genitiv», что означает родительный падеж, показывающий принадлежность чего-либо кому-либо. В соответствии с языковой системой немецкого языка родительный падеж выражается с помощью добавления окончания ***-es*** к артиклю, добавления окончания ***-en*** к прилагательному в единственном числе и добавление окончания ***-s(es)*** к существительному. В противопоставление немецкому языку построение такого же предложения на английском языке требует лишь добавления предлога ***of*** перед существительным.

Таблица 3

Анализ грамматических тем

«zu + Adjektiv»		
Deutsch (немецкий язык)	**Englisch (английский язык)**	**Ihre Sprache (родной язык)**
1. Der Tisch ist zu groß. 2. Er ist viel zu teuer.	1. The table is too big. 2. It is much too expensive.	
«brauchen + zu + Infinitiv»		
Deutsch	**Englisch**	**Ihre Sprache**
1. Ich brauche nicht zu arbeiten. 2. Ich brauche nur anzurufen.	1. I don't need to work. 2. I just have to call.	
«Der Genitiv»		
Deutsch	**Englisch**	**Ihre Sprache**
Der Anfang ist eines großen Erfolges.	The start of a great success.	
«Possesivartikel und Possesivpronomen		
Deutsch	**Englisch**	**Ihre Sprache**
1. Das ist mein Auto. 2. Das ist meins.	1. That's my car. 2. That's mine.	
«Modalverben»		
Deutsch	**Englisch**	**Ihre Sprache**
1. Für diesen Job müssen Sie Englisch sprechen können. 2. Ich kann heute nicht kommen. 3. Besucher dürfen nicht im Museum fotografieren.	1. You must be able to speak German for this job. 2. Today I cannot come to you. 3. Visitors are not allowed to take photographs in the museum.	
«Komparativ und Superlativ»		
Deutsch	**Englisch**	**Ihre Sprache**
1. Das ist ein bequemerer Zug. 2. Das ist der teuerste Flug. 3. Deutsch ist einfacher, als ich dachte.	1. This is a more comfortable train. 2. This is the most expensive flight. 3. German is easier, than I thought.	

Тема «Притяжательный артикль и притяжательное местоимение», «Possesivartikel und Possesivpronomen», раскрывается ниже. В первом предложении используются притяжательные местоимения «*мой*». А во втором предложении притяжательное местоимение играет ту же самую роль, однако местоимения такого типа используются с целью избежать многократного повторения имени существительного.

«Модальные глаголы». В примерах приведены утвердительные и вопросительные предложения. Порядок слов, используемый в немецких предложениях, приводится студентам в сравнении с порядком слов в английских предложениях, где рассматриваются подлежащее, сказуемое и дополнение. Каждый немецкий модальный глагол сопоставляется по своему значению с английским модальным глаголом, который имеет ту же окраску по вопросам разрешения, позволения, долженствования и т. д.

Для формирования сравнительной степени, как в английском языке, так и в немецком, к прилагательному добавляется суффикс ***-er*** к основе слова. Надо отметить, что у многих односложных прилагательных в немецком языке при образовании сравнительной степени добавляется умлаут. При формировании превосходной формы нужен

определенный артикль ***der, die, das*** на немецком языке и определенный артикль ***the*** и суффикс ***-est*** к основе слова английском.

Отрицание же в английском и немецком языках различается. Для формирования отрицательного предложения на английском языке необходимо использование вспомогательного глагола *do* и отрицательной частицы *not*, в то время как в немецком нужна только отрицательная частица «*nicht*» (см. рис. 5).

Наиболее частая тема для рассмотрения – интернациональные слова, которые когда-то принадлежали одному из языков мира, но позже были заимствованы и сейчас они являются неотъемлемой частью любого языка**.** Семантика интернациональных слов схожая. Единственные различия, которые могут появиться при рассмотрении этой темы, могут быть связаны с несовпадением ударения или написания (см. рис. 6).

Ordnen Sie zu, ergänzen und vergleichen Sie.

nicht | ~~kein~~ | keine | kein | nicht

Deutsch	Englisch	Meine Sprache oder andere Sprachen
Das ist kein Buch.	This is **not** a book.	
Das ist _____ Flasche.	This is **not** a bottle.	
Das ist _____ Schlüssel.	This is **not** a key.	
Ich bin _____ verheiratet.	I am **not married.**	
Ich komme _____ aus Graz.	I do **not** come from Graz.	

Рис. 5. Сравнение формирования отрицательного предложения [12]

Bilden Sie Nomen. Ergänzen Sie dann und vergleichen Sie.

LA | OPPO | ~~PRO~~ | MI | MENT | SKAN | DEMO | ~~TEST~~ | TRATION |
PAR | PAR | DAL | SITION | DEMONS | TEI | NISTER | KRATIE

Deutsch	Englisch	Meine Sprache oder andere Sprachen
a	democracy	
b	party	
c	parliament	
d	opposition	
e	demonstration	
f der Protest	protest	
g	minister	
h	scandal	

Рис. 6. Интернациональные слова [12]

В результате исследования, которое проводилось среди студентов 2-3 курсов Высшей школы международных отношений Гуманитарного института СПбПУ (в анкетировании приняло участие 50 человек), было установлено, что студенты высоко оценили УМК DaF Kompakt. Анкета представляла собой таблицу со списком пособий, которые использовались в учебном процессе изучения немецкого языка. Участникам необходимо было оценить каждое из представленных учебных пособий по пятибалльной системе и отметить в графе «+», если это учебное пособие для них эффективно. На диаграмме №1 представлены результаты анкетирования.

Диаграмма 1. Рейтинг пособий, используемых в процессе изучения немецкого языка

Стоит отметить, что именно от подачи информации будет зависеть не только конечный результат, но и сам характер восприятия и запоминания материала. То есть при использовании разнообразных успешных методик, даже не самый интересный материал, по мнению обучающихся, может стать увлекательным и занимательным в его освоении. Опыт проведения тандем-проектов Гуманитарного института СПбПУ, Центра современных языков Технического университета Берлина и Языкового центра Университета Штутгарта является прекрасным показателем развитости и распространённости контрастивного метода в рамках полилингвального обучения. Целью такой тандем-сети является организация виртуального и/или реального общения между студентами вузов, направленного на овладение родным языком тандем-партнера при помощи новых информационных коммуникационных технологий [14].

Заключение. В работе представлен обзор и анализ современных зарубежных учебно-методических комплектов, которые в полной мере включают в себя уникальное и соответствующее содержание для изучения иностранных языков в процессе полилингвального обучения. В рассмотренных УМК опорой на лингвистический опыт первого иностранного языка является английский язык. Авторами зарубежных учебных изданий предлагаются упражнения с использованием сравнительного метода, в которых делается акцент на минимизацию влияния интерферентных ошибок и максимизацию реализации положительного опыта лингвистических явлений посредством их переноса с английского языка на немецкий. Особенное внимание следует уделить УМК «DaF kompakt», включающему в себя широкое разнообразие наглядных таблиц с целью сопоставления трех языков, подходящих для рассматриваемого в статье метода. Использование контрастивного метода, предполагающее проведение сравнительного анализа трех языковых систем (английского, немецкого и родного языков) в целях установления схожих и различных лингвистических явлений, отвечает требованиям полилингвального обучения. Контрастив-

ные упражнения, включающие в себя сопоставление перечисленных языков, позволяют студентам эффективно изучать лексику и эффективнее запоминать грамматические конструкции. Отсюда следует вывод: контрастивный метод является одним из результативных в процессе изучения иностранного языка.

Авторы УМК «Menschen. Deutsch als Fremdsprache» предлагают сравнивать не только три языка (немецкий, английский и родной), а больше, если учащийся знает несколько языков. Сегодня полилингвизм, развивающийся и набирающий обороты, является типичным элементом образовательного процесса. Через искусственно созданную образовательную среду посредством вспомогательных зарубежных дидактических пособий и материалов можно достичь целей и задач полилингвального образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Гальскова Н.Д., Коряковцева Н.Ф., Мусницкая Е.В., Нечаев Н.Н.** Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного языкового образования // Иностранные языки в школе. 2003. № 2. С. 12–16. ISSN: 0130-6073

2. **Gorter D., Zenots V., Genoz J.** Minority Languages and Multilingual Education: Bridging the Local and the Global, 2014. – 220 p.

3. **Халеева И.И**. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи: иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход: монография. – М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. – 336 с.

4. **Верещагин Е.М**. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (Билингвизма) [Электронный ресурс].– М.: 2014. – 162 с. ISBN 978-5-4475-1877-6

5. **Рубцова А.В.** Специфика иноязычной образовательной сред в ракурсе продуктивного подхода // Молодой ученый. 2012. №3. С.385-389 ISSN: 2072-0297

6. **Пальчевский Б.В.** Культурологические основания готовности к разработке учебно-методических комплексов // Педагогика. 2007. №2. С. 23-30. ISSN: 0869-561X

7. **Юсупова Л.Г., Зырянова Н.Э.** О проблеме полилингвального образования // Лучшая научно-исследовательская работа 2017: сб. ст. XI Междунар. науч.-исслед. конкурса / под общ. ред. Г.Ю. Гуляева – Пенза: МЦНС «Наука и просвещение». ISBN 978-5-907012-58-5. – 2017. – С. 227-229

8. **Джериева С.М.** Особенности функционирования полилингвальной модели в системе зарубежного образования // Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества: Материалы VI междунар. науч. конф. г. Владикавказ, 29 сент. 2016 г. / под ред. Л.В. Газаевой; Сев.-Осет. гос. пед. ин-т. – Владикавказ: Изд-во СОГПИ, 2016. – С.42-46

9. **Стернин И.А**. Контрастивная лингвистика. Проблемы теории и методики исследования: монография. – М: АСТ: Восток-Запад, 2007. – ISBN: 9785478007317 – 288 с.

10. Deutsch ist easy! Arbeitsbuch. Hueber, 2006. – 96 S.

11. Eurolingua English, Lernerhandbuch, Cornelsen, 2002. – 256 P.

12. Menschen. Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch A1.1. Hueber, 2018. – 110 S.

13. DaF kompakt A1-B1. Arbeitsbuch. Klett Verlag, 2013. – 304 S.

14. **Богданова Н.В**. Методика обучения иностранному языку в работе над словарным запасом в тандем-группах // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2016. №1(239). С.186-195. DOI: 10.5862/JHSS.239.23

REFERENCES

1. **Gal'skova N.D., Korjakovceva N.F., Musnickaja E.V., Nechaev N.N.** Obuchenie na bilingval'noj osnove kak komponent uglublennogo jazykovogo obrazovanija // Inostrannye jazyki v shkole. 2003. № 2. S. 12–16. ISSN: 0130-6073

2. **Gorter D., Zenots V., Genoz J.** Minority Languages and Multilingual Education: Bridging the Local and the Global, 2014. – 220 p.

3. **Haleeva I.I.** Osnovy teorii obuchenija ponimaniju inojazychnoj rechi: inostrannogo jazyka:

integrativno-refleksivnyj podhod: monografija. – M.: GLOSSA-PRESS, 2004. – 336 s.

4. **Vereshhagin E.M.** Psihologicheskaja i metodicheskaja harakteristika dvujazychija (Bilingvizma) [Jelektronnyj resurs].– M.: 2014. – 162 s. ISBN 978-5-4475-1877-6

5. **Rubcova A.V.** Specifika inojazychnoj obrazovatel'noj sred v rakurse produktivnogo podhoda // Molodoj uchenyj. 2012. №3. S.385-389. ISSN: 2072-0297

6. **Pal'chevskij B.V.** Kul'turologicheskie osnovanija gotovnosti k razrabotke uchebno-metodicheskih kompleksov // Pedagogika. 2007. №2. S. 23-30. ISSN: 0869-561X

7. **Jusupova L.G., Zyrjanova N.Je.** O probleme polilingval'nogo obrazovanija // Luchshaja nauchno-issledovatel'skaja rabota 2017: sb. st. XI Mezhdunar. nauch.-issled. konkursa / pod obshh. red. G.Ju. Guljaeva – Penza: MCNS «Nauka i prosveshhenie». ISBN 978-5-907012-58-5. – 2017. – S. 227-229

8. **Dzherieva S.M.** Osobennosti funkcionirovanija polilingval'noj modeli v sisteme zarubezhnogo obrazovanija // Polilingval'noe obrazovanie kak osnova sohranenija jazykovogo nasledija i kul'turnogo raznoobrazija chelovechestva: Materialy VI mezhdunar. nauch. konf. g. Vladikavkaz, 29 sent. 2016 g. / pod red. L.V. Gazaevoj; Sev.-Oset. gos. ped. in-t. – Vladikavkaz: Izdatel'stvo SOGPI, 2016. – S.42-46

9. **Sternin I.A.** Kontrastivnaja lingvistika. Problemy teorii i metodiki issledovanija: monogr. – M: AST: Vostok-Zapad, 2007. – ISBN: 9785478007317 – 288 s.

10. Deutsch ist easy! Arbeitsbuch. Hueber, 2006. – 96 S.

11. Eurolingua English, Lernerhandbuch, Cornelsen, 2002. – 256 P.

12. Menschen. Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch A1.1. Hueber, 2018. – 110 S.

13. DaF kompakt A1-B1. Arbeitsbuch. Klett Verlag, 2013. – 304 S.

14. **Bogdanova N.V.** Metodika obuchenija inostrannomu jazyku v rabote nad slovarnym zapasom v tandem-gruppah // Nauchno-tehnicheskie vedomosti SPbGPU. Gumanitarnye i obshhestvennye nauki. 2016. №1(239). S.186-195. DOI: 10.5862/JHSS.239.23

Bogdanova N.V., Dziova A.R. **Contrastive method in polylingual teaching foreign languages on the basis of modern training and methodology complex.** This work is devoted to the use of the contrastive method: a comparative analysis of three language systems in modern teaching materials that meet the requirements of multilingual education with the example of German, English and native languages. The relevance of multilingual education is determined by the trend towards integration in the economic, cultural and political spheres. Multilingual education, consisting of the same knowledge of several languages, arises in those cases when the perfect mastery of foreign languages is not accompanied by the loss of the native language. This is important when choosing a teaching material for learning a foreign language. Contrastive exercises are a prerequisite for teaching a second foreign language both at the level of teaching writing, spelling, grammar, mastering vocabulary, and at the level of teaching listening and speaking. The main research methods are the analysis of the scientific literature in the field of teaching foreign languages, psychology and pedagogy on the research problem, the study and generalization of the experience of multilingual teaching of foreign languages at the Higher School of International Relations of the Institute of Humanities at St. Petersburg Polytechnic University, as well as pedagogical observation, questionnaires and conversations. The materials of the article are of practical importance for teachers of a foreign language, as they contain recommendations on the use of the system of contrastive exercises.

MULTILINGUAL EDUCATION; CONTRASTIVE METHOD; COMPARATIVE ANALYSIS; TRAINING AND METHODOLOGY COMPLEX

Citation: Bogdanova N.V., Dziova A.R. Contrastive method in polylingual teaching foreign languages on the basis of modern training and methodology complex. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2020. Vol. 9. No 32. P. 74–84. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.32.07

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2020

Международные конференции

International conferences

УДК 378.1+802/801.1 DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.32.08

С.В. Краснощекова

ОБЗОР ДОКЛАДОВ ПО ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАММАТИКЕ НА VII МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ТЕКСТ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ. АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ В ЦЕЛЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО»

КРАСНОЩЕКОВА Софья Викторовна – кандидат филологических наук, научный сотрудник отдела теории грамматики; Институт лингвистических исследований Российской академии наук.
Тучков переулок, 9, Санкт-Петербург, 199053, Россия; e-mail: ndhito@mail.ru

KRASNOSHCHEKOVA Sofia V. – Institute for Linguistic Studies, Russian Academy of Sciences.
9 Tuchkov per., St. Petersburg, 199053, Russia; e-mail: ndhito@mail.ru

Публикация представляет собой обзор докладов, сделанных на секции «Функциональная грамматика и текст в аспекте преподавания русского языка как иностранного» конференции «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного», которая проводилась 28–30 ноября 2019 г. на филологическом факультете Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова. На конференции были представлены доклады, связанные по своей тематике с освоением и методикой преподавания русского языка как иностранного. Доклады были посвящены как теоретическим, так и практическим вопросам. Рассматривались конкретные лексико-грамматические явления русского языка (глагольный вид, локативные конструкции и конструкции с глаголами-заменителями, неопределенные местоимения, сатуральные глаголы, вопросительные предложения) в теоретическом освещении и применительно к практике преподавания, обсуждались общеязыковые категории (референциальность, коммуникативность), описывались лингвистические теории (генеративная грамматика, грамматика конструкций, функционально-коммуникативный подход), предлагались комплексы упражнений для обучения определенным языковым явлениям и давались методические рекомендации. Анализировалось явление лингвистической интерференции и лингводидактическая методология. Русский язык сопоставлялся с генетически родственными (сербским) и типологически далекими (лезгинский, китайский) языками. Особое внимание уделялось тексту в разных аспектах: как объекту исследования (тексты, порожденные иноязычными учащимися), объекту преподавания/изучения (разработка обучающих текстов, текстовых упражнений), лингвистическому явлению (грамматические явления на уровне текста). Доклады, представленные на конференции, внесли вклад в развитие теоретических положений функциональной грамматики, обогатили практический потенциал теории и методики русского языка как иностранного, предложили решения широко обсуждаемых проблем.

РУССКИЙ КАК ИНОСТРАННЫЙ; ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАММАТИКА; ТЕКСТ; ОСВОЕНИЕ ЯЗЫКА; МЕТОДОЛОГИЯ

Ссылка при цитировании: Краснощекова С.В. Обзор докладов по функциональной грамматике на VII Международной научной конференции «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного»// Вопросы методики преподавания в вузе. 2020. Т. 9. № 32. С. 86–97. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.32.08

28-30 ноября 2019 г. на филологическом факультете Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова состоялась VII Международная научная конференция «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного». На конференции были представлены доклады, связанные по своей тематике с освоением и методикой преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Особое внимание уделялось тексту в разных аспектах: как объекту исследования (тексты, порожденные иноязычными обучающимися), объекту преподавания/изучения (разработка обучающих текстов, текстовых упражнений), лингвистическому явлению (грамматические явления на уровне текста) и т.д. С докладами выступали исследователи из России, Белоруссии, Украины, Казахстана, Армении, Латвии, Словакии, Израиля, Китая, США, Италии, Ирана, Австралии. Работа велась в рамках тематических секций, в том числе «Научный и деловой текст как единица обучения русскому языку как иностранному», «Художественный текст в аспекте преподавания русского языка как иностранного», «Функциональная грамматика и текст в аспекте преподавания русского языка как иностранного» и др. По итогам конференции опубликован сборник материалов [1].

Настоящая публикация представляет собой обзор докладов по функциональной грамматике, сделанных на соответствующей секции.

Доклад ***С.В. Адамовой*** (*Ереван, Армения*) «О доминантной функции текста и учебной речи при обучении РКИ» [2] был посвящен работе над текстом на занятиях по РКИ. В докладе постулировалась ведущая роль текста в процессе обучения языку. На основе одного текста преподаватель способен разработать целый спектр упражнений: от строго грамматических до игровых. Важное значение при этом также играет создание коммуникативно-разговорной среды, и правильный подбор текста позволяет включить его в речевой процесс, активизировать речевую деятельность обучающихся, добавить к занятию элементы спонтанного диалога. Кроме того, на базе текста вводится новый грамматический материал, который осваивается не автономно, а непосредственно в процессе работы над текстом. Автор предлагает предъявлять текст на занятии несколько раз, проводить со студентами беседы по его содержанию и грамматическому наполнению, что способствует автоматизации речевых навыков. С течением времени каждый новый текст воспринимается студентами легче, повышается их самостоятельность при выполнении заданий, развиваются речевые навыки, наращивается словарный запас.

В докладе ***И.А. Антоновой*** *(Москва, Россия)* «О функционально-коммуникативном подходе в преподавании РКИ» [3] речь шла об истории формирования в России и современном состоянии функционально-коммуникативного подхода. Психологические основания подхода были заложены еще в работах Л.С. Выготского и П.Я. Гальперина. Подход предполагает ориентацию на коммуникативную сторону обучения языку; основной его целью является формирование коммуникативной компетенции. Формирование языковой и речевой компетенции считается промежуточным звеном. Функционально-коммуникативная лингводидактическая модель языка была также сформирована в русле данного подхода. Важное место в ней занимает отбор учебного языкового материала на основе его семантической и синтаксической общности. Единицей обучения при этом является не слово, а высказывание, основным уровнем языка называется синтаксис. Модель ориентирована на аспектно-комплексное обучение и предпола-

гает освоение языковых единиц в тесной связи с их функциями в речи.

В.Д. Бекетова *(Москва, Россия)* в своем докладе «Репрезентация сатуральных глаголов в иноязычной аудитории» [4] представила комплекс упражнений, направленных на обучение студентов использованию глаголов сатурального способа действия. Сатуральные глаголы – глаголы типа *насмотреться*, *наработаться* – обозначают превышение некоей меры, закрепленной в сознании носителя языка. В упражнениях использовались только глаголы, связанные с органами чувств (*нанюхаться*, *наслушаться* и др.). Задания строятся вокруг разработанного автором диалога, в который включены глаголы-стимулы. Обучающимся предлагается прослушать диалог, затем прочитать его, обратить внимание на глаголы-стимулы, определить их значение и создать с ними свои примеры; дальнейшие упражнения предполагают ответы на вопросы по содержанию диалога и спонтанную беседу с опорой на него. Таким образом, обучение сатуральным глаголам совмещается с развитием речевой компетенции студентов, а лексико-грамматическое наполнение диалога помогает адаптироваться к восприятию спонтанной экспрессивной речи.

Доклад ***Е.В. Галкиной***, ***С.В. Красноще-ковой*** *(Санкт-Петербург, Россия)* и ***К.К. Кашлевой*** *(Москва, Россия)* «Нарративная референциальность при освоении второго языка» [5] содержал особенности употребления референциальных выражений в текстах, написанных иностранными студентами. Взрослые иностранцы сравнивались с взрослыми русскими студентами и маленькими русскоязычными детьми. Ошибки, которые допускали иностранные обучающиеся, были связаны с недостаточным уровнем освоенности русской грамматической системы: так, нередко местоимения были не согласованы с существительными в роде или числе. При этом большинство строго референциальных ошибок (ввод нового референта при помощи местоимения, неразрешенная конкуренция антецедентов, слишком длинные цепочки местоимений без поддержки кореферентного существительного) характерны только для детей и не типичны для взрослых ни на первом, ни на втором языке, что свидетельствует о когнитивной, а не лингвистической природе референциального механизма.

В докладе ***Л.А. Зайналовой*** *(Махачкала, Россия)* «Сопоставительный анализ словосочетаний русского и лезгинского языков как основной способ предупреждения синтаксической интерференции» [6] анализировались грамматические различия русского и лезгинского языков, которые представляют трудность для носителей лезгинского языка, изучающих русский как неродной. Русский и лезгинский языки генетически не родственны и типологически не сходны. Основными факторами, вызывающими интерференцию, являются порядок слов и падежная система языков. Если русский язык принадлежит к языкам с порядком слов SVO, то для лезгинского характерен порядок слов SOV; различен и порядок слов при существительном: NGen в русском и GenN в лезгинском. Кроме того, система лезгинских падежей включает несколько серий падежей с локативным значением, то есть русским предложно-падежным конструкциям соответствуют разнообразные лезгинские формы местных падежей. Различие в семантическом наполнении падежных форм в сочетании с расхождением в порядке слов вызывает затруднение у лезгинских обучающихся и замедляет процесс освоения русского языка.

В.А. Закревская *(Тюмень, Россия)* в своем докладе «Функции глаголов совершенного вида в устных высказываниях (на материале записей диалектной и недиа-

лектной речи)» [7] показала, что особенности функционирования глаголов совершенного вида совпадают в речи носителей архангельских говоров и в устной спонтанной недиалектной русской речи. Глаголы совершенного вида в обоих случаях способны выражать значения длительности или кратности действия, при том что в литературном русском языке эти значения характерны в первую очередь для несовершенного вида. Глаголы совершенного вида, обычно в форме будущего времени, сочетаются с кванторными показателями повторяемости типа *каждый день*: *я каждый день* ***обожгусь*** (арх.), *за сутки каждый самолет* ***вылетит*** *двадцать раз* (недиал.). Таким же образом с глаголами совершенного вида связываются показатели длительности типа *долго*, *потихоньку*. Предполагается, что основным семантическим компонентом в подобных высказываниях является не длительность/повторяемость, а целостность действия, что приводит к отказу от несовершенного вида в пользу совершенного.

Доклад ***В.В. Каприеловой*** *(Москва, Россия)* «Особенности функционирования конструкции “за спиной”« [8] описывал семантические и функциональные особенности одной конструкции русского языка – *за спиной*. Сочетание рассматривалось в русле грамматики конструкций, лингвистического течения, ставшего в последние годы актуальным в российском языкознании. Грамматика конструкций предлагает описывать язык как набор лексико-синтаксических сочетаний (конструкций), которые, связываясь между собой, формируют тексты. Конструкция признается базовой единицей языка и рассматривается в единстве синтаксиса, лексики и прагматики. Конструкция *за спиной*, кроме прямого, имеет большое количество контекстуально обусловленных переносных значений. В прямом значении конструкция сочетается с глаголами местоположения и аудиального восприятия, а также с существительными со звуковым значением. Переносные значения характерны для вторичных конструкций, образованных при соединении глагола с первичным выражением (*прятаться за спиной* ‘возлагать ответственность на другого’, *оставить за спиной* ‘стать лучше другого’ и др.). Анализ проводился на материале Национального корпуса Русского языка (НКРЯ).

В докладе ***Т.И. Кузиной*** *(Москва, Россия)* «Контекстуальные параметры как средство выбора глагола-экспликатора из ряда синонимичных (на примере глаголов *делать* и *совершать*)» [9] обсуждались различия между глаголами *делать* и *совершать* в составе описательных предикатов. Описательными предикатами называются двухсловные конструкции, в которых смысловое наполнение обычно несет только второй, именной компонент, однокоренной синонимичному одиночному глаголу (*ошибаться = делать ошибку = совершать ошибку*). Анализ подобных сочетаний с глаголами *делать* и *совершать* был также проведен на материале НКРЯ. Результаты демонстрируют, что глагол *совершать* обычно сочетается с существительными, связанными с юридической, финансовой, обрядовой, военной, транспортной, естественнонаучной сферой, путешествиями, изменением состояния мира (*совершать выбор*). Кроме того, на выбор глагола влияют дополнительные факторы: лексико-семантический вариант именного компонента (*делать перевод = переводить текст*; *совершать перевод = переводить деньги*), стилистика текста (*делать* – сфера повседневного общения, *совершать* – официальная сфера). Иностранные обучающиеся используют глагол *делать* как своего рода «глагольное местоимение» для замещения другого глагольного компонента.

В.А. Кузьменкова *(Москва, Россия)* в своем докладе «Функции вопросительных

предложений в научных текстах» [10] привела общие характеристики вопросительных предложений, употребляющихся в научных текстах, а также разные типы их классификаций. В современной науке вопросительные предложения (ВП) классифицируются по первичности/вторичности функции (поиск или передача информации), по отношению к функциям языка (информационно-познавательная, экспрессивная, информативно-экспрессивная функции). Функция поиска информации соотносится с информационно-познавательной. Основная часть ВП в научных текстах принадлежат именно к первому классу. Эмоционально окрашенные ВП характерны для научно-популярной литературы. ВП в научных текстах служат для постановки задачи, акцентирования внимания на определенных понятиях, формулирования гипотез и предположений и для устранения ложных путей рассуждения. Кроме того, ВП позволяют «оживить» монотонный научный текст, трансформировав его в подобие диалога.

В совместном докладе ***В.А. Марковой*** *(Москва, Россия)* и ***Тэн Юэ*** *(Москва, Россия)* «Особенности функционирования предлогов *вследствие, в результате* в медиатексте» [11] была предпринята попытка разграничить русские производные предлоги со значением причины, представляющие трудность для китайских обучающихся. Предлоги *вследствие* и *в* результате, широко использующиеся в текстах средств массовой информации, сходны как по внутренней семантике (отсылка к результату, следствию) так и по типичным контекстам употребления, однако на основе анализа газетного подкорпуса НКРЯ авторам удалось вычленить некоторые различия между ними. *В результате* тяготеет к контекстам, связанным с деятельностью человека (человек как причина; последствия для человека); *вследствие* – к контекстам, описывающим природные явления. Другими факторами, влияющими на выбор предлога, являются сочетаемость (*вследствие*, в отличие от *в результате*, сочетается с непропозитивными существительными), узус, тематика текста (*вследствие* – природные явления, наука и техника; *в результате* – политические события, экологические проблемы).

В докладе ***Н.С. Марковой*** *(Москва, Россия)* «Полифункциональность слова *далеко*: лингводидактический аспект» [12] был представлен функционально-семантический анализ лексемы *далеко*. *Далеко* является полифункциональным словом, то есть имеет несколько лексико-семантических вариантов (ЛСВ) и реализует один из них в конкретном контексте при участии синтаксических, лексических, интонационных средств. У *далеко* выделяются 3 ЛСВ: локативное наречие, темпоральное наречие и усилительная частица при отрицании. Локативное *далеко* способно отсылать к абстрактному ориентиру, давать относительную или градуированную оценку, употребляться в переносном значении. Темпоральное *далеко* не может выполнять функцию фокуса темы. *Далеко*-частица не сочетается с отрицанием при глаголе и словом *нет*. Лексема *близко*, базово антонимичная *далеко*, возможна не во всех характерных для *далеко* контекстах: ей несвойственно значение конечной цели (*уехал далеко/*близко*), она не используется в конструкции *до X* (*до Нового года далеко/*близко*). Лингводидактическое описание слов, подобных *далеко*, играет важную роль в преподавании РКИ.

О.С. Марченко *(Москва, Россия)* в своем докладе «Роль контекстуальных маркеров в реализации видовой семантики» [13] изложила принципы выбора видовой лексемы в зависимости от наличия в тексте «подсказок» – контекстуальных маркеров. Однократность/многократность, результативность/отсутствие результата являются

теми семантическими компонентами видовой оппозиции, с которыми чаще других сталкиваются инофоны, изучающие РКИ. Для выбора правильного вида обучающимся предлагается ориентироваться на особые элементы контекста. Так, маркерами совершенного вида будут наречия, выражающие законченность; количественные объекты (*написал два письма*), пары глаголов, подчеркивающие противопоставление пути к результату и его достижения (*писал и наконец написал*). Маркерами несовершенного вида являются темпоральные элементы с семантикой длительности и кратности; глаголы, описывающие параллельные действия. Часть маркеров названы ситуативно-проявляющими. Это обычно семантические характеристики действия: ожидания говорящего относительно его завершенности (*ты посмотрел/смотрел X?*), незапланированность (*я не брал*), реверсивность (*он приезжал*).

Доклад ***Е.О. Патаракиной*** *(Москва, Россия)* «Методика представления наречно-предложных единиц русского языка в курсе практической грамматики для иностранцев» [14] был посвящен лексемам типа *вокруг*, которые в зависимости от контекста ведут себе как предлоги или как наречия. В докладе была предложена система упражнений, помогающих инофонам познакомиться с лексемами такого типа и научиться их правильно использовать. Комплекс открывается рецептивными упражнениями с лексико-грамматическим комментарием; далее обучающимся предлагается определить значение и частеречную принадлежность стимульных лексем; следующий раздел посвящен репродуктивным упражнениям, в которых обучающиеся должны закончить предложения или изменить их так, чтобы предлог стал наречием и наоборот. В завершение приводятся продуктивные упражнения, направленные на развитие разговорных навыков обучающихся и отработку употребления наречно-предложных единиц в речи (например, описание своей комнаты с использованием слов *справа*, *слева*).

В докладе ***Н.В. Семеновой*** *(Санкт-Петербург, Россия)* «Функционально-семантический ракурс русской грамматики» [15] с позиций функциональной грамматики обсуждалось одно конкретное грамматическое явление русского языка – аспектуально-таксисная ситуация одновременности целостных фактов. Цепочка однородных глаголов совершенного вида, следующих друг за другом в предложении, типа *сделал X, сделал Y, сделал Z* может быть интерпретирована и как ряд одновременных, и как ряд последовательных действий. Темпоральные маркеры также не предоставляют подсказок для верной интерпретации подобных высказываний, т.к. короткие промежутки времени типа *секунда* в языковом сознании носителя языка способны «растягиваться». Таким образом, паратаксис здесь не участвует в выражении таксисной ситуации. Это говорит о метаязыковой природе выражения одновременности/последовательности действий.

Ю.В. Ставропольский *(Саратов, Россия)* в своем докладе «Функциональная грамматика с точки зрения хомскианской революции в лингвистике» [16] представил обзор критики генеративной грамматики Н. Хомского с позиций функционализма. Если порождающая грамматика хомскианского толка ограничивается анализом структурных характеристик языка и языковых компетенций в сознании носителя, то функциональные течения обращают внимание на коммуникативную и социальную сторону речи. Критикуется также генеративный постулат о наличии в реальном мире идеального носителя языка, который порождает только грамматически правильные высказывания. Вместо грамматической компетенции и актуализации предлагается изу-

чать коммуникативную компетенцию (то есть способность говорящего ориентироваться на речевой контекст и соответствовать ему) и коммуникативную актуализацию (то есть использование языка в актуализированном виде). Коммуникативная компетенция включает четыре аспекта: формально-грамматическая возможность существования элемента, его возможность с точки зрения средств осуществления, его допустимость в контексте и его фактическая завершенность.

Доклад ***Фань Юаньюань*** *(Москва, Россия)* «К вопросу о необходимости изучения явлений русской грамматической омонимии китайскими студентами в курсе русского языка как иностранного» [17] привел аргументы в пользу изучения русских омонимов иностранными учащимися. Омонимы являются неотъемлемой частью любого языка и неизбежно возникают в ходе его развития; их верное понимание необходимо для успешной коммуникации на всех уровнях языка. Упражнения, направленные на изучение омонимии, должны включать не только лексические омонимы, но и омофоны и омоформы. При создании упражнений используются приемы сопоставления, выявление омонимов, их включение в речевые образцы.

В докладе ***Т.Е. Чаплыгиной*** *(Москва, Россия)* «К вопросу о функционировании неопределенных местоимений в тексте» [18] были рассмотрены дополнительные значения местоимений *какой-то* и *какой-нибудь*. Трудности у инофонов вызывает разнообразие русских неопределенных местоимений, а также, несмотря на наличие у каждого базовых значений, размытость семантических границ между ними в конкретных контекстах. Кроме значения ‘неизвестный’, *какой-то* может обозначать ‘не стоящий внимания’, ‘непрестижный’, ‘неожиданно маленький’, ‘некрасивый’, ‘неясный’, а также передавать смягченную отрицательную оценку. Основным значением местоимения *какой-нибудь* является ‘любой’, дополнительными – ‘вероятный’, ‘непрестижный’, ‘неожиданно маленький’. На реализацию дополнительного значения местоимения влияет семантика существительного (конкретное существительное – ‘неизвестный говорящему’: *какой-то дом*; абстрактное существительное – ‘неясный’: *какая-то тревога*; личное имя – негативная субъективная оценка говорящего: *какой-то Степан*).

Ю.Л. Шапич *(Белград, Сербия)* в своем докладе «Пространственные фрагментизаторы в функционально-коммуникативном аспекте (на материале русского и сербского языков)» [19] провел сравнение русских и сербских пространственных лексем типа *верх*, *бок*. Пространственные фрагментизаторы (ПФ) – лексические элементы, обозначающие части пространства, которые сами по себе не формируют самостоятельного пространства. ПФ в славянских языках обычно используются в составе предложно-падежных конструкций. В русском и сербском языках ПФ ориентированы по осям «верх/низ», «перед/зад», «внутренняя/наружная сторона», «одна/другая сторона», а также обозначают «далекое/близкое расстояние». Сходство способов выражения пространственных значений в родственных славянских языках может привести к интерференции: так, сербская лексема, соответствующая русскому *верх*, означает также ‘кончик’; русское *бок* параллельно сербскому *страна* ‘сторона’. В обоих языках ПФ отличаются высокой частотностью и способны формировать фразеологизмы.

Доклады, представленные на конференции, внесли вклад в развитие теоретических положений функциональной грамматики, обогатили практический потенциал теории и методики преподавания русского языка как иностранного, предложили решения широко обсуждаемых проблем.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Слово. Грамматика. Речь: Материалы VII Междунар.науч. конф. «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного»: Москва, филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 28–30 ноября 2019 г. / Отв. ред. О.В. Чагина. – М.: МАКС Пресс, 2019. ISBN: 978-5-314-06268-2 – 472 с.

2. **Адамова С.В.** О доминантной функции текста и учебной речи при обучении РКИ // Слово. Грамматика. Речь: Материалы VII Междунар. науч. конф. «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного»: Москва, филол. факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 28–30 ноября 2019 г. / Отв. ред. О.В. Чагина. – М.: МАКС Пресс, 2019. ISBN: 978-5-314-06268-2. – С. 17–19.

3. **Антонова И.А.** Об основах функционально-коммуникативного подхода в преподавании РКИ // Слово. Грамматика. Речь: Материалы VII Междунар. науч. конф. «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного»: Москва, филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 28–30 ноября 2019 г. / Отв. ред. О.В. Чагина. – М.: МАКС Пресс, 2019. ISBN: 978-5-314-06268-2. – С. 30–32.

4. **Бекетова В.Д.** Репрезентация сатуральных глаголов в иноязычной аудитории // Слово. Грамматика. Речь: Материалы VII Междунар.науч. конф. «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного»: Москва, филол. факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 28–30 ноября 2019 г. / Отв. ред. О.В. Чагина. – М.: МАКС Пресс, 2019. ISBN: 978-5-314-06268-2. – С. 58–60.

5. **Галкина Е.В., Краснощекова С.В., Кашлева К.К.** Нарративная референциальность при освоении второго языка // Слово. Грамматика. Речь: Материалы VII Междунар. науч. конф. «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного»: Москва, филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 28–30 ноября 2019 г. / Отв. ред. О.В. Чагина. – М.: МАКС Пресс, 2019. ISBN: 978-5-314-06268-2. – С. 101–104.

6. **Зайналова Л.А**. Сопоставительный анализ словосочетаний русского и лезгинского языков как основной способ предупреждения синтаксической интерференции // Слово. Грамматика. Речь: Материалы VII Междунар. науч. конф.»Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного»: Москва, филол. факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 28–30 ноября 2019 г. / Отв. ред. О.В. Чагина. – М.: МАКС Пресс, 2019. ISBN: 978-5-314-06268-2. – С. 162–164.

7. **Закревская В.А.** Функции глаголов совершенного вида в устных высказываниях (на материале записей диалектной и недиалектной речи) // Слово. Грамматика. Речь: Материалы VII Междунар. науч.конф. «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного»: Москва, филологический факультет МГУ им.М.В. Ломоносова, 28–30 ноября 2019 г. / Отв. ред. О.В. Чагина. – М.: МАКС Пресс, 2019. ISBN: 978-5-314-06268-2. – С. 164–165.

8. **Каприелова В.В**. Особенности функционирования конструкции «за спиной» // Слово. Грамматика. Речь: Материалы VII Междунар. науч. конф. «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного»: Москва, филол. факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 28–30 ноября 2019 г. / Отв. ред. О.В. Чагина. – М.: МАКС Пресс, 2019. ISBN: 978-5-314-06268-2. – С. 182–184.

9. **Кузина Т.И.** Контекстуальные параметры как средство выбора экспликатора из ряда синонимичных (на примере глаголов делать и совершать) // Слово. Грамматика. Речь: Материалы VII Междунар. науч. конф. «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного»: Москва, филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 28–30 ноября 2019 г. / Отв. ред. О.В. Чагина. – М.: МАКС Пресс, 2019. ISBN: 978-5-314-06268-2. – С. 246–248.

10. **Кузьменкова В.А.** Функции вопросительных предложений в научных текстах // Слово. Грамматика. Речь: Материалы VII Междунар. науч. конф. «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях пре-

подавания русского языка как иностранного»: Москва, филол. факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 28–30 ноября 2019 г. / Отв. ред. О.В. Чагина. – М.: МАКС Пресс, 2019. ISBN: 978-5-314-06268-2. – С. 250–251.

11. **Маркова В.А., Тэн Юе.** Особенности функционирования предлогов вследствие, в результате в медиатексте // Слово. Грамматика. Речь: Материалы VII Междунар. науч.конф. «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного»: Москва, филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 28–30 ноября 2019 г. / Отв. ред. О.В. Чагина. – М.: МАКС Пресс, 2019. ISBN: 978-5-314-06268-2. – С. 290–292.

12. **Маркова Н.С.** Полифункциональность слова далеко: лингводидактический аспект // Слово. Грамматика. Речь: Материалы VII Междунар. науч.конф. «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного»: Москва, филол. факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 28–30 ноября 2019 г. / Отв. ред. О.В. Чагина. – М.: МАКС Пресс, 2019. ISBN: 978-5-314-06268-2. – С. 297–299.

13. **Марченко О.С.** Роль контекстуальных маркеров в реализации видовой семантики // Слово. Грамматика. Речь: Материалы VII Междунар. науч. конф. «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного»: Москва, филол. факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 28–30 ноября 2019 г. / Отв. ред. О.В. Чагина. – М.: МАКС Пресс, 2019. ISBN: 978-5-314-06268-2. – С. 304–306.

14. **Патаракина Е.О.** Методика представления наречно-предложных единиц русского языка в курсе практической грамматики для иностранцев // Слово. Грамматика. Речь: Материалы VII Междунар. науч. конф. «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного»: Москва, филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 28–30 ноября 2019 г. / Отв. ред. О.В. Чагина. – М.: МАКС Пресс, 2019. ISBN: 978-5-314-06268-2. – С. 337–339.

15. **Семенова Н.В.** Функционально-семантический ракурс русской грамматики // Слово. Грамматика. Речь: Материалы VII Междунар. науч. конф. «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного»: Москва, филол. факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 28–30 ноября 2019 г. / Отв. ред. О.В. Чагина. – М.: МАКС Пресс, 2019. ISBN: 978-5-314-06268-2. – С. 378–380.

16. **Ставропольский Ю.В.** Функциональная грамматика с точки зрения хомскианской революции в лингвистике // Слово. Грамматика. Речь: Материалы VII Междунар. науч. конф. «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного»: Москва, филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 28–30 ноября 2019 г. / Отв. ред. О.В. Чагина. – М.: МАКС Пресс, 2019. ISBN: 978-5-314-06268-2. – С. 400–402.

17. **Фань Юаньюань.** К вопросу о необходимости изучения явлений русской грамматической омонимии китайскими студентами в курсе русского языка как иностранного // Слово. Грамматика. Речь: Материалы VII Междунар. науч. конф. «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного»: Москва, филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 28–30 ноября 2019 г. / Отв. ред. О.В. Чагина. – М.: МАКС Пресс, 2019. ISBN: 978-5-314-06268-2. – С. 433–434.

18. **Чаплыгина Т.Е**. К вопросу о функционировании неопределенных местоимений в тексте // Слово. Грамматика. Речь: Материалы VII Междунар. науч. конф. «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного»: Москва, филол. фак-т МГУ им. М.В. Ломоносова, 28–30 ноября 2019 г. / Отв. ред. О.В. Чагина. – М.: МАКС Пресс, 2019. ISBN: 978-5-314-06268-2. – С. 449–451.

19. **Шапич Ю.Л.** Пространственные фрагментизаторы в функционально-коммуникативном аспекте (на материале русского и сербского языков) // Слово. Грамматика. Речь: Материалы VII Междунар. науч. конф. «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного»: Москва, филол. факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 28–30 ноября 2019 г. / Отв. ред. О.В. Чагина. – М.: МАКС Пресс, 2019. ISBN: 978-5-314-06268-2. – С. 458–460.

REFERENCES

1. Slovo. Grammatika. Rech′: Materialy VII Mezhdunarodnoĭ nauchnoĭ konferent͡sii «Tekst: problemy i perspektivy. Aspekty izucheni͡ia v t͡seli͡akh prepodavani͡ia russkogo i͡azyka kak inostrannogo»: Moskva, filologicheskiĭ fakul′tet MGU im. M.V. Lomonosova, 28–30 noi͡abri͡a 2019 g. / Otv. red. O.V. Chagina. – M.: MAKS Press, 2019. ISBN: 978-5-314-06268-2. – 472 s.

2. **Adamova S.V.** O dominantnoĭ funkt͡sii teksta i uchebnoĭ rechi pri obuchenii RKI // Slovo. Grammatika. Rech′: Materialy VII Mezhdunarodnoĭ nauchnoĭ konferent͡sii «Tekst: problemy i perspektivy. Aspekty izucheni͡ia v t͡seli͡akh prepodavani͡ia russkogo i͡azyka kak inostrannogo»: Moskva, filologicheskiĭ fakul′tet MGU im. M.V. Lomonosova, 28–30 noi͡abri͡a 2019 g. / Otv. red. O.V. Chagina. – M.: MAKS Press, 2019. ISBN: 978-5-314-06268-2. – S. 17–19.

3. **Antonova I.A.** Ob osnovakh funkt͡sional′no-kommunikativnogo podkhoda v prepodavanii RKI // Slovo. Grammatika. Rech′: Materialy VII Mezhdunarodnoĭ nauchnoĭ konferent͡sii «Tekst: problemy i perspektivy. Aspekty izucheni͡ia v t͡seli͡akh prepodavani͡ia russkogo i͡azyka kak inostrannogo»: Moskva, filol. fakul′tet MGU im. M.V. Lomonosova, 28–30 noi͡abri͡a 2019 g. / Otv. red. O.V. Chagina. – M.: MAKS Press, 2019. ISBN: 978-5-314-06268-2. – S. 30–32

4. **Beketova V.D.** Reprezentat͡sii͡a satural′nykh glagolov v inoi͡azychnoĭ auditorii // Slovo. Grammatika. Rech′: Materialy VII Mezhdunarodnoĭ nauchnoĭ konferent͡sii «Tekst: problemy i perspektivy. Aspekty izucheni͡ia v t͡seli͡akh prepodavani͡ia russkogo i͡azyka kak inostrannogo»: Moskva, filologicheskiĭ fakul′tet MGU im. M.V. Lomonosova, 28–30 noi͡abri͡a 2019 g. / Otv. red. O.V. Chagina. – M.: MAKS Press, 2019. ISBN: 978-5-314-06268-2. – S. 58–60.

5. **Galkina E.V., Krasnoshchekova S.V., Kashleva K.K.** Narrativnai͡a referent͡sial′nost′ pri osvoenii vtorogo i͡azyka // Slovo. Grammatika. Rech′: Materialy VII Mezhdunarodnoĭ nauchnoĭ konferent͡sii «Tekst: problemy i perspektivy. Aspekty izucheni͡ia v t͡seli͡akh prepodavani͡ia russkogo i͡azyka kak inostrannogo»: Moskva, filologicheskiĭ fakul′tet MGU im. M.V. Lomonosova, 28–30 noi͡abri͡a 2019 g. / Otv. red. O.V. Chagina. – M.: MAKS Press, 2019. ISBN: 978-5-314-06268-2. – S. 101–104.

6. **Zaĭnalova L.A.** Sopostavitel′nyĭ analiz slovosochetaniĭ russkogo i lezginskogo i͡azykov kak osnovnoĭ sposob preduprezhdeni͡ia sintaksicheskoĭ interferent͡sii // Slovo. Grammatika. Rech′: Materialy VII Mezhdunarodnoĭ nauchnoĭ konferent͡sii «Tekst: problemy i perspektivy. Aspekty izucheni͡ia v t͡seli͡akh prepodavani͡ia russkogo i͡azyka kak inostrannogo»: Moskva, filologicheskiĭ fakul′tet MGU im. M.V. Lomonosova, 28–30 noi͡abri͡a 2019 g. / Otv. red. O.V. Chagina. – M.: MAKS Press, 2019. ISBN: 978-5-314-06268-2. – S. 162–164.

7. **Zakrevskai͡a V.A.** Funkt͡sii glagolov sovershennogo vida v ustnykh vyskazyvani͡iakh (na materiale zapiseĭ dialektnoĭ i nedialektnoĭ rechi) // Slovo. Grammatika. Rech′: Materialy VII Mezhdunarodnoĭ nauchnoĭ konferent͡sii «Tekst: problemy i perspektivy. Aspekty izucheni͡ia v t͡seli͡akh prepodavani͡ia russkogo i͡azyka kak inostrannogo»: Moskva, filologicheskiĭ fakul′tet MGU im. M.V. Lomonosova, 28–30 noi͡abri͡a 2019 g. / Otv. red. O.V. Chagina. – M.: MAKS Press, 2019. ISBN: 978-5-314-06268-2. – S. 164–165.

8. **Kaprielova V.V.** Osobennosti funkt͡sionirovani͡ia konstrukt͡sii «za spinoĭ» // Slovo. Grammatika. Rech′: Materialy VII Mezhdunarodnoĭ nauchnoĭ konferent͡sii «Tekst: problemy i perspektivy. Aspekty izucheni͡ia v t͡seli͡akh prepodavani͡ia russkogo i͡azyka kak inostrannogo»: Moskva, filologicheskiĭ fakul′tet MGU im. M.V. Lomonosova, 28–30 noi͡abri͡a 2019 g. / Otv. red. O.V. Chagina. – M.: MAKS Press, 2019. ISBN: 978-5-314-06268-2. – S. 182–184.

9. **Kuzina T.I.** Kontekstual′nye parametry kak sredstvo vybora ėksplikatora iz ri͡ada sinonimichnykh (na primere glagolov delat′ i sovershat′) // Slovo. Grammatika. Rech′: Materialy VII Mezhdunarodnoĭ nauchnoĭ konferent͡sii «Tekst: problemy i perspektivy. Aspekty izucheni͡ia v t͡seli͡akh prepodavani͡ia russkogo i͡azyka kak inostrannogo»: Moskva, filologicheskiĭ fakul′tet MGU im. M.V. Lomonosova, 28–30 noi͡abri͡a 2019 g. / Otv. red. O.V. Chagina. – M.: MAKS Press, 2019. ISBN: 978-5-314-06268-2. – S. 246–248.

10. **Kuz′menkova V.A.** Funktsii voprositel′nykh predlozheniĭ v nauchnykh tekstakh // Slovo. Grammatika. Rech′: Materialy VII Mezhdunarodnoĭ nauchnoĭ konferentsii «Tekst: problemy i perspektivy. Aspekty izucheniia v tseliakh prepodavaniia russkogo iazyka kak inostrannogo»: Moskva, filologicheskiĭ fakul′tet MGU im. M.V. Lomonosova, 28–30 noiabria 2019 g. / Otv. red. O.V. Chagina. – M.: MAKS Press, 2019. ISBN: 978-5-314-06268-2. – S. 250–251.

11. **Markova V.A., Tėn IUe.** Osobennosti funktsionirovaniia predlogov vsledstvie, v rezul′tate v mediatekste // Slovo. Grammatika. Rech′: Materialy VII Mezhdunarodnoĭ nauchnoĭ konferentsii «Tekst: problemy i perspektivy. Aspekty izucheniia v tseliakh prepodavaniia russkogo iazyka kak inostrannogo»: Moskva, filologicheskiĭ fakul′tet MGU im. M.V. Lomonosova, 28–30 noiabria 2019 g. / Otv. red. O.V. Chagina. – M.: MAKS Press, 2019. ISBN: 978-5-314-06268-2. – S. 290–292.

12. **Markov N.S.** Polifunktsional′nost′ slova daleko: lingvodidakticheskiĭ aspekt // Slovo. Grammatika. Rech′: Materialy VII Mezhdunarodnoĭ nauchnoĭ konferentsii «Tekst: problemy i perspektivy. Aspekty izucheniia v tseliakh prepodavaniia russkogo iazyka kak inostrannogo»: Moskva, filologicheskiĭ fakul′tet MGU im. M.V. Lomonosova, 28–30 noiabria 2019 g. / Otv. red. O.V. Chagina. – M.: MAKS Press, 2019. ISBN: 978-5-314-06268-2. – S. 297–299.

13. **Marchenko O.S.** Rol′ kontekstual′nykh markerov v realizatsii vidovoĭ semantiki // Slovo. Grammatika. Rech′: Materialy VII Mezhdunarodnoĭ nauchnoĭ konferentsii «Tekst: problemy i perspektivy. Aspekty izucheniia v tseliakh prepodavaniia russkogo iazyka kak inostrannogo»: Moskva, filologicheskiĭ fakul′tet MGU im. M.V. Lomonosova, 28–30 noiabria 2019 g. / Otv. red. O.V. Chagina. – M.: MAKS Press, 2019. ISBN: 978-5-314-06268-2. – S. 304–306.

14. **Patarakina E.O.** Metodika predstavleniia narechno-predlozhnykh edinits russkogo iazyka v kurse prakticheskoĭ grammatiki dlia inostrantsev // Slovo. Grammatika. Rech′: Materialy VII Mezhdunarodnoĭ nauchnoĭ konferentsii «Tekst: problemy i perspektivy. Aspekty izucheniia v tseliakh prepodavaniia russkogo iazyka kak inostrannogo»: Moskva, filologicheskiĭ fakul′tet MGU im. M.V. Lomonosova, 28–30 noiabria 2019 g. / Otv. red. O.V. Chagina. – M.: MAKS Press, 2019. ISBN: 978-5-314-06268-2. – S. 337–339.

15. **Semenova N.V.** Funktsional′no-semanticheskiĭ rakurs russkoĭ grammatiki // Slovo. Grammatika. Rech′: Materialy VII Mezhdunarodnoĭ nauchnoĭ konferentsii «Tekst: problemy i perspektivy. Aspekty izucheniia v tseliakh prepodavaniia russkogo iazyka kak inostrannogo»: Moskva, filologicheskiĭ fakul′tet MGU im. M.V. Lomonosova, 28–30 noiabria 2019 g. / Otv. red. O.V. Chagina. – M.: MAKS Press, 2019. ISBN: 978-5-314-06268-2. – S. 378–380.

16. **Stavropol′skiĭ IU.V.** Funktsional′naia grammatika s tochki zreniia khomskianskoĭ revoliutsii v lingvistike // Slovo. Grammatika. Rech′: Materialy VII Mezhdunarodnoĭ nauchnoĭ konferentsii «Tekst: problemy i perspektivy. Aspekty izucheniia v tseliakh prepodavaniia russkogo iazyka kak inostrannogo»: Moskva, filol. fakul′tet MGU im.M.V. Lomonosova, 28–30 noiabria 2019 g. / Otv. red. O.V. Chagina. – M.: MAKS Press, 2019. ISBN: 978-5-314-06268-2. – S. 400–402.

17. **Fan′ IUan′iuan′.** K voprosu o neobkhodimosti izucheniia iavleniĭ russkoĭ grammaticheskoĭ omonimii kitaĭskimi studentami v kurse russkogo iazyka kak inostrannogo // Slovo. Grammatika. Rech′: Materialy VII Mezhdunarodnoĭ nauchnoĭ konferentsii «Tekst: problemy i perspektivy. Aspekty izucheniia v tseliakh prepodavaniia russkogo iazyka kak inostrannogo»: Moskva, filol. fakul′tet MGU im. M.V. Lomonosova, 28–30 noiabria 2019 g. / Otv. red. O.V. Chagina. – M.: MAKS Press, 2019. ISBN: 978-5-314-06268-2. – S. 433–434.

18. **Chaplygina T.E.** K voprosu o funktsionirovanii neopredelennykh mestoimeniĭ v tekste // Slovo. Grammatika. Rech′: Materialy VII Mezhdunarodnoĭ nauchnoĭ konferentsii «Tekst: problemy i perspektivy. Aspekty izucheniia v tseliakh prepodavaniia russkogo iazyka kak inostrannogo»: Moskva, filol. fakul′tet MGU im. M.V. Lomonosova, 28–30 noiabria 2019 g. / Otv. red. O.V. Chagina. – M.: MAKS Press, 2019. ISBN: 978-5-314-06268-2. – S. 449–451.

19. **Shapich IU.L.** Prostranstvennye fragmentizatory v funktsional′no-kommunikativnom aspekte (na materiale russkogo i serbskogo

i͡azykov) // Slovo. Grammatika. Rech′: Materialy VII Mezhdunarodnoĭ nauchnoĭ konferent͡sii «Tekst: problemy i perspektivy. Aspekty izucheni͡ia v t͡seli͡akh prepodaveni͡ia russkogo i͡azyka kak inostrannogo»: Moskva, filologicheskiĭ fakul′tet MGU im. M.V. Lomonosova, 28–30 noi͡abri͡a 2019 g. / Otv. red. O.V. Chagina. – M.: MAKS Press, 2019. ISBN: 978-5-314-06268-2. – S. 458–460.

Krasnoshchekova Sofia V.**Overview of presentations on the functional grammar held at the 7th International scientific conference «Text: Problems and perspectives. Aspects of research with the purpose of teaching Russian as a foreign language».** This publication is a review of reports made at the section "Functional Grammar and Text in the Aspect of Teaching Russian as a Foreign Language" at the conference "Text: Problems and Prospects. Aspects of Learning to Teach Russian as a Foreign Language", which was held on November 28–30, 2019 at the Faculty of Philology of M.V. Lomonosov Moscow State University. Reports presented the conference were related to the development and methods of teaching Russian as a foreign language. The reports were devoted to both theoretical and practical issues. The presenters examined specific lexical and grammatical phenomena of the Russian language (verbal aspects, locative constructions and constructions with substitute verbs, indefinite pronouns, saturative verbs, interrogative sentences) both in theoretical aspect and with regard to teaching practice; discussed general language categories (referentiality, communicativeness); described linguistic theories (generative grammar, construction grammar, functional-communicative approach), proposed complexes of exercises for teaching certain linguistic phenomena and gave methodical guidelines. They analyzed the phenomenon of linguistic interference and language didactic methodology. The Russian language was compared with genetically close (Serbian) and typologically distant (Lezgi, Chinese) languages. Particular attention was paid to the text in various aspects: as an object of study (texts generated by foreign students), an object of teaching/learning (development of educational texts, textual exercises), a linguistic phenomenon (grammatical phenomena at the text level). The reports presented at the conference contributed to the development of the theoretical principles of the functional grammar, enriched the practical potential of the theory and methodology of the Russian as a foreign language teaching, and proposed solutions to widely discussed problems.

RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE; FUNCTIONAL GRAMMAR; TEXT; LANGUAGE ACQUISITION; METHODOLOGY

Citation: Krasnoshchekova S. V. Overview of presentations on the functional grammar held at the 7th International scientific conference «Text: Problems and perspectives. Aspects of research with the purpose of teaching Russian as a foreign language». *Teaching Methodology in Higher Education*. 2020. Vol. 9. No 32. P. 86–97. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.32.08

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2020

Хроника научной жизни. Персоналии

Chronicle of academic life. Personalia

УДК 378.12 DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.32.09

С.А. Быкова

ИРИНА ИСАЕВНА БАСС – ЯПОНОВЕД, УЧЁНЫЙ, ПЕДАГОГ

БЫКОВА Стелла Артемьевна – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой японской филологии Института стран Азии и Африки; Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова.
ул. Моховая, д. 11, 125009, Москва, Россия; e-mail: japanph@iaas.msu.ru

BYKOVA Stella A. – The Institute of Asian and African Studies of the Lomonosov Moscow State University.
11, Mokhovaya Str., Moscow, 125009, Russia; e-mail: japanph@iaas.msu.ru

Статья посвящена юбилею доктора филологических наук, заведующей кафедрой иностранных языков и лингвистики Санкт-Петербургского государственного института культуры, известного японоведа – Ирины Исаевны Басс. Автор – её коллега, заслуженный преподаватель Московского государственного университета, отмеченная высокой наградой Японии – Орденом Восходящего Солнца с Золотыми лучами, вспоминает о совместных встречах с юбиляром. Содержит краткий обзор научных публикаций И.И. Басс, а также благодарные воспоминания её повзрослевших бывших студентов.

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ КУЛЬТУРЫ; ДЕЯТЕЛИ НАУКИ И КУЛЬТУРЫ; ОТЕЧЕСТВЕННОЕ ЯПОНОВЕДЕНИЕ; ИРИНА ИСАЕВНА БАСС; ЯПОНОВЕД; ЮБИЛЕЙ;

Ссылка при цитировании: Быкова С.А. Ирина Исаевна Басс – Японовед, Учёный, Педагог // Вопросы методики преподавания в вузе. 2020. Т. 9. № 32. С. 99–103. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.32.09

В конце мая 2020 г. отмечается юбилей известного российского японоведа – Ирины Исаевны Басс. Безмерно рада, что есть возможность рассказать большому количеству людей о том, как мне однажды улыбнулась судьба. А юбилей – прекрасный повод снова перелистать книгу воспоминаний: знакомство, развитие личных и профессиональных взаимоотношений с этим замечательным человеком и выдающимся исследователем.

История нашего знакомства и общения продолжается уже не один десяток лет, где есть «заочный» период, когда мы ещё не были представлены друг другу лично. Это было давно, в дни нашей молодости, когда мы обе закончили университеты, Ирина Исаевна – Ленинградский (ЛГУ), я – Московский государственный университет (МГУ), и только начали работать самостоятельно. Кафедрой в ЛГУ тогда заведовала известный японовед *Евгения Михайловна Пинус*, а её подруга и однокурсница *Ирина Львовна Иоффе* – блестящий переводчик японской художественной литературы – преподавала литературу на кафедре японской филологии Института восточных языков при МГУ (*так тогда назывался наш нынешний Институт стран Азии и Африки МГУ*) и, без преувеличения, была моим любимым педагогом. Обе они в своё время учились в одной группе у знаменитого *Николая Иосифовича Конрада*.

В 1966 году снимался первый советско-японский фильм «Маленький беглец». (яп. 小さい逃亡者 *Тиисай то:бо:ся*)

Мне довелось работать переводчиком советской съёмочной группы. Какое-то время съёмки проходили в Ленинграде, и однажды Ирина Львовна по моей просьбе обратилась к Евгении Михайловне за помощью: надо было срочно найти в Ленинграде студента-японист для сопровождения съёмок нескольких эпизодов. Так я была представлена Евгении Михайловне, которая любезно помогла и оперативно решила вопрос. Вскоре произошла ещё одна наша неожиданная встреча, когда мы вместе оказались на отдыхе в одном из прекрасных мест Карельского перешейка. Во время наших совместных прогулок, когда выяснилось, что я тоже специализируюсь на лингвистике, Евгения Михайловна сказала, что в Ленинграде есть удивительно талантливая девушка Ирина Басс, моя ровесница, и хорошо бы нам познакомиться. Но до нашего личного знакомства прошло ещё немало лет. Впоследствии Ирина Исаевна неоднократно приезжала выступать на научные конференции в Москву, где мы, наконец, и познакомились. С большим интересом я слушала её доклады по семантике и смысловой структуре глаголов японского языка, читала статьи и многое черпала для себя, в том числе. и с точки зрения преподавания японского языка. Ирина Исаевна в то время работала над кандидатской диссертацией, которую блестяще защитила. Надо сказать, что работы Ирины Исаевны, посвящённые семантике глаголов, не утратили актуальности и сегодня, и я рекомендую внимательнейшим образом изучать их студентам, специализирующимся на лингвистике.

В 1996 году мы случайно оказались вместе в Берлине в служебной командировке, где имели возможность общаться более тесно и много времени проводить вместе. Именно во время этой поездки я поняла, что Ирина Исаевна не только выдающийся лингвист-японовед, но истинный интеллигент, владеющий глубокими знаниями по самым различным вопросам науки и культуры и являющийся носителем истинно российской культуры. Признаться, всегда с большим удовольствием вспоминаю наши прогулки по Берлину, беседы, походы в музеи, иногда в весьма необычные. Лингвистика, как известно, достаточно точная наука, в какой-то степени, как утверждают некоторые представители научного мира, родственная даже математике. Но занятия сложнейшими проблемами современного языкознания, результаты которых представлены в более чем 60 работах по лингвистике и педагогике, нисколько не мешают Ирине Исаевне оставаться при этом человеком, обладающим редким чувством юмора, не оставляющим её в самых непростых ситуациях, и оптимизмом, человеком, всегда готовым прийти на помощь, доброжелательным и тонким. Восхищают меня и любовь Ирины Исаевны к музыке, и то, что она сама прекрасная пианистка, при всей своей занятости находящая время слушать и исполнять музыкальные произведения великих композиторов. Будучи коренной ленинградкой/петербурженкой, она не только великолепно знает историю прекрасного и

родного для неё города на Неве, но и умеет передать свою любовь другим. Несколько лет назад мы с мужем приезжали в Петербург и, конечно же, одним из тех мест, которые мы хотели обязательно посетить, был Эрмитаж. Ирина Исаевна отложила все дела и, со свойственной ей готовностью пожертвовать временем ради друзей, сама провела для нас экскурсию. Это было сделано не просто профессионально, но чрезвычайно интересно и эмоционально. Спасибо Вам за тот незабываемый день, дорогая Ирина Исаевна!

Любовь И.И. Басс к Петербургу особенно глубока не только потому, что она родилась и живёт в этом поистине великом городе. Она – блокадница, самые первые годы своего детства жила в Ленинграде в условиях блокады. Как Ирина Исаевна пишет в своих воспоминаниях «Детство в блокадном Ленинграде»: *«навсегда сохранилось впечатление войны – это прежде всего темнота в любое время суток…». Хлеба не было, и мама пыталась как-то развлечь малышку, чтобы «отвлечь от чувства голода».* Однажды во двор упала бомба, мама накрыла маленькую дочку своим телом. Думаю, что только сильный человек может найти в себе волю к преодолению последствий трагических дней войны и достигнуть вершин в творчестве, будь то наука или искусство.

В 2004 г. выходит из печати монография И.И. Басс «Проблемы современного японского языкознания. Лингвистика текста» [1], открывшая новую страницу в российском японоведении. Это исследование проведено на обширнейшем языковом материале и, несомненно, вошло в золотой фонд отечественного японоведения наряду с работами И.В. Головнина, И.Ф. Вардуля, А.А. Холодовича и ряда других выдающихся учёных-лингвистов. Спустя некоторое время Ирина Исаевна успешно защитила докторскую диссертацию.

Многие годы она ведет педагогическую деятельность, обучая всё новые и новые поколения японистов. Не раз ученики Ирины Исаевны успешно выступали на Конкурсах японского языка студентов стран СНГ и занимали призовые места. Неоднократно она блестяще выступала в качестве оппонента на защитах кандидатских диссертаций в Институте стран Азии и Африки МГУ, оказывая поддержку молодым японоведам. Немалые усилия она прилагает к ознакомлению наших соотечественников с Японией, её культурой и традициями. Научная и педагогическая деятельность Ирины Исаевны, её работа в области укрепления российско-японских культурных связей получили высокую оценку в Японии. В 2015 году она была награждена *Орденом Восходящего Солнца «Золотые лучи с розеткой»* (*четвертой степени*), являющимся одной из наиболее значительных наград этой страны.

В пресс-релизе 14 декабря 2015 г. о церемонии вручения награды Генеральным Консулом Японии в Санкт-Петербурге г-ном Ямамурой было отмечено, что И.И. Басс является одним из ведущих японистов не только в Санкт-Петербурге, но и в России. Она написала книгу и многочисленные статьи о проблемах японского языкознания и преподавании японского языка [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7]. Некоторые её работы были опубликованы в Японии и получили высокую оценку. Ирина Исаевна также является прекрасным педагогом: ее воспитанники служат своеобразным мостом между Японией и Россией в самых разных сферах: работают в образовательных учреждениях (СПбГИК, РГПУ им. Герцена, Японский центр), в учреждениях культуры (Эрмитаж, Кунсткамера), в сфере бизнеса (All Nippon Airways, Мицуи энд Ко Москоу, Тойота). Необходимо отметить заслуги И.И. Басс и в международных обменах: в результате усилий И.И. Басс СПбГИК в 1997 г. заключил

соглашения об обмене студентами с Университетом Иватэ, а в 2005 г. – с Университетом Дзёти, в результате чего многие студенты этих японских вузов обучались в СПбГИК, а студенты СПбГИК — в японских. По инициативе И.И. Басс в СПбГИК в течение 15 лет проводился трёхнедельный семинар «Русская культура» для студентов университета Дзёти, в котором приняли участие более 300 японских студентов. По приглашению И.И. Басс в СПбГИК читали лекции знаменитые ученые: профессор Университета Дзёти Ф. Уда и профессор Университета Хитоцубаси Т. Баннай.

Многим из нас хорошо известна крылатая фраза «*дорогу осилит идущий*». Эти слова стали своеобразным девизом жизненного пути Ирины Исаевны. Вся её жизнь – постоянное движение вперёд по стезе японоведения, непрерывный и упорный труд, самосовершенствование, напряжённая исследовательская деятельность. Уверена, что все мы, её коллеги и друзья, в предстоящие годы еще станем свидетелями новых славных достижений выдающегося учёного-японоведа и педагога И.И. Басс.

Вместо послесловия. Начавшийся в конце марта 2020 г. всеобщий карантин нарушил многие планы, но не смог омрачить праздничного настроения юбиляра, её коллег и друзей.

Накануне юбилея И.И. Басс, когда верстался этот выпуск журнала, её ученики, имена которых уместно здесь представить, написали свои воспоминания и впечатления о совместной работе с педагогом.

Полная и богато иллюстрированная версия их статей опубликована в серии ***Деятели науки и культуры СПбГИК***, которую открывает Предисловие ректора А.С. Тургаева.

Слово об Учителе представляет мозаику проникновенных текстов выпускников И.И. Басс: *Варвары Фирсовой, Екатерины Танака (Глядченко), Софии Даньшиной, Марии Таруми (Горяной), Елены Гончаренко (Макарцевой), Екатерины Ермаковой, Оксаны Черной, Лилии Хлупиной, Ольги Корневой, Анны Алексеевой, Ольги Усикоси (Роговой), Екатерины Румянцевой, Максима Клыкова, Павла Клейна и Любови Колпащиковой.*

Среди её незаурядных учеников разных лет:

Болошина М.С. – гид-переводчик высочайшего класса, член Ассоциации «Сиракаба» [8];

Егорова А.А. – кандидат искусствоведения, старший научный сотрудник Отдела искусства народов Дальнего Востока, Юго-Восточной Азии и Океании Государственного музея Востока (Москва);

Соколов А.М. – выпускник кафедры музееведения, ныне научный сотрудник Отдела Восточной и Юго-Восточной Азии «Музея антропологии и этнографии имени Петра Великого (Кунсткамеры) Российской академии наук», кандидат исторических наук, защитивший диссертацию «Материальная культура айнов (XIII-XIX вв.): историко-этнографическое исследование».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Басс И.И.** Проблемы современного японского языкознания: Лингвистика текста: монография. – СПб.: СПбГУКИ, 2004. ISBN: 5-94708-032-X

2. **Басс И.И.** Бенефактивные конструкции в японском языке // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. 2014. № 2. С. 159-168.

3. **Басс И.И.** Особенности эллипсиса в деловом японском языке // Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. 2013. Т. 196. С. 95–102

4. **Басс И.И.** Обзор взглядов японских и отечественных лингвистов на значение концовки *НО ДА* в японском языке // Вестник Московского университета. Серия 13: Востоковедение. 2008. № 1. С. 123-128.

5. **Басс И.И.** Сопоставительный анализ абзацного членения информативно-описательных и нарративных текстов (на материале японского языка) // Вестник Московского университета. Серия 13: Востоковедение. 2008. № 2. С. 110-117.

6. **Басс И.И.** Проблемы изучения времени в японском языке //Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2006. Т. 7. № 21-2. С. 13-22.

7. **Басс И.И.** Исследование организации текста в Японии // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. 2005. № 3. С. 99-106.

8. **Болошина М.С.** Сэнсэй, Гуру, Учитель // Вопросы методики преподавания в вузе. 2020. Т. 9. №32. С. 104–107. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.32.10

Bykova S.A. **Irina Isaevna Bass – Japanologist, Scholar, Educator.** The article is dedicated to the anniversary of the Doctor of Philology, Head of the Department of Foreign Languages and Linguistics of the St. Petersburg State University of Culture, a famous Japanologist, Irina Isaevna Bass. The author is her colleague, an honored lecturer of Moscow State University, who was awarded the prestigious award of Japan – the Order of the Rising Sun with Golden Rays, recalls joint meetings with the hero of the day. The article contains a brief overview of scientific publications by I.I. Bass, as well as the grateful memories of her former students.

SAINT-PETERSBURG STATE UNIVERSITY OF CULTURE; LEADERS OF SCIENCE AND CULTURE; NATIONAL JAPANESE STUDIES; IRINA ISAEVNA BASS; JAPANOLOGIST; ANNIVERSARY

Citation: Bykova S.A. Irina Isaevna Bass – Japanologist, Scholar. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2020. Vol. 9. No 32. P. 99–103. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.32.09

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2020

УДК 378.12+372.881.1 DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.32.10

М.С. Болошина

СЭНСЭЙ, ГУРУ, УЧИТЕЛЬ

БОЛОШИНА Марина Сергеевна – старший преподаватель, Русская христианская гуманитарная академия; гид-переводчик японского языка (Ассоциация «Сиракаба»).
наб. реки Фонтанки, 15, Санкт-Петербург, 191023, Россия;
e-mail: boloshina_marina@mail.ru

BOLOSHINA Marina S. – Russian Christian Academy for the Humanities.
Fontanka River Emb. 15, St. Petersburg, 191023, Russia;
e-mail: boloshina_marina@mail.ru

Статья выпускницы Библиотечного факультета Ленинградского государственного института культуры, ставшей гидом-переводчиком японского языка, посвящена её благодарным ученическим воспоминаниям об особенностях изучения японского языка у Ирины Исаевны Басс – создателя авторской Школы японского языка и культуры. Текст сопровождают цитаты из изречений Конфуция.

ЯПОНСКИЙ ЯЗЫК; ТРАДИЦИИ ЯПОНСКОЙ КУЛЬТУРЫ; КОНФУЦИЙ; УЧЕНИЧЕСТВО; ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ; ИРИНА ИСАЕВНА БАСС

Ссылка при цитировании: Болошина М.С. Сэнсэй, Гуру, Учитель // Вопросы методики преподавания в вузе. 2020. Т. 9. № 32. С. 104–107. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.32.10

Каждое слово заглавия выражает ту или иную грань удивительного Дара, которым обладает Ирина Исаевна Басс, создавшая особый феномен в истории преподавания японского языка в России – авторскую Школу японского языка и культуры, в которой мне посчастливилось когда-то учиться. Понятие «школа» мы будем использовать в его античном значении, когда существовали Школа Гераклита, Школа Анаксагора и др.

Сэнсэй (яп. 先生, букв. «рождённый раньше, старший») – в Японии вежливое обращение не только к учителю, но и к врачу, писателю, начальнику и т. д. Культурная коннотация слова связана с конфуцианским почитанием старших как более мудрых.

Гуру с санскритского переводится как «достойный, великий, важный, тяжёлый, утвердившийся в истине, непоколебимый, учитель, мастер». Для описания всей гаммы эмоций, полученных в годы нашего обучения необходимы все оттенки значения слова Гуру, хотя главным является одно – Учитель. Говоря об Ирине Исаевне как о Сэнсэе, представляется уместным вспомнить происхождение этого слова и использовать цитаты из изречений Конфуция.

Учитель сказал: «Будь глубоко правдив, люби учиться, стой на смерть, совершенствуя свой путь» [3: 93].

Эти слова хорошо передают сущность главного урока, полученного нами у Ирины Исаевны. Мой путь ученичества начался в далёком 1978 году, когда кроме университетской японской кафедры единственная возможность на уровне вуза изучать япон-

ский язык существовала в Ленинградском Институте культуры. Освоение японской письменности и грамматики невозможно без одновременного изучения истории, культуры, литературы Японии и других аспектов японистического образования. Необходимо также постижение невербального контента японской культуры, особенностей коммуникации на японском языке, построенной на интуитивной «подстройке» под социокультурный контекст каждой речевой ситуации, от успешности которой зависит больше, чем мы привыкли полагать, занимаясь европейскими языками. «Непосвящённым», не знакомым с методикой Ирины Исаевны, трудно поверить, что такой объём необходимых японисту знаний мог дать один Учитель в рамках одной учебной дисциплины неязыкового вуза. Многие её ученики стали профессиональными японоведами, которые пополнили ряды переводчиков, исследователей японской культуры и литературы, получили научные степени и международное признание. Это говорит не только о высоком уровне педагогического мастерства и уникальности созданной Ириной Исаевной программы, но и об особом Даре Учителя-Гуру.

Сущность взаимоотношений с нашим Сэнсэем лучше всего выражается в терминологии восточных религиозно-философских систем. Например, в Дзэнбуддизме существует понятие «соттокудо: дзи» («соттоку» переводится как «звук долбящего клюва», а «до: дзи» – «одновременно, синхронно»), которое означает одновременное действие проклёвывающегося из яйца птенца и матери. «Соттокудо: дзи» иллюстрирует отношения взаимодействия между учителем и учеником в буддийской дхарме, когда наставник настолько мудр и опытен, что «слышит» внутреннюю готовность ученика воспринять тот или иной урок, постигнув который он продвинется по Пути, едином для них, но учитель следует впереди и является символом просветления. Именно это выражение наиболее точно передаёт характер и уровень уникального процесса нашего ученичества.

«Учитель обучал по четырём разделам: учёности, поступкам, честности и преданности» [3: 88].

Каждая встреча с Учителем давала новый импульс к саморазвитию, концентрации усилий и воспитанию в себе шаг за шагом тех качеств, которые помогали перейти на следующий уровень совершенствования себя как профессионального, так и личностного.

Учебные материалы курса подобраны так, что каждый прочитанный текст был вехой в постижении многих аспектов японистики одновременно, причём именно тех и тогда, когда это требовалось и могло быть воспринято учениками. Дисциплина и навыки самостоятельной работы формировались у нас в духе традиции японской «культуры стыда»: было немыслимо прийти на занятие, не выполнив задание, потому что это стыдно. Сначала это было физическим ощущением «мурашек по спине» от взгляда и выражения лица Учителя, недовольного нами, позже переживание стыда стало внутренним императивом. Ирина Исаевна проявляла мудрость и терпение, воспитывая в нас чувство личной ответственности за свой уровень языка, понимание недопустимости «выпадения» из ритма занятий, и того, что потери невосполнимы. Курс обучения настолько выверен методически и так точно рассчитан по часам, что, пропустив несколько занятий или не готовясь тщательно дома, мы чувствовали серьёзное отставание, неловкость и «непрофессионализм» в отношении к занятиям, что было стыдно, даже если твой пробел не был явлен Учителю.

Советы и напутствия давались так же по принципу «соттокудо: дзи» – в «осевые» моменты жизни. По рекомендации Ирины Исаевны на выпускном курсе несколько студентов из нашей группы, и я в том числе, пошли на курсы гидов-переводчиков япон-

ского языка при «Интуристе». Пришлось освоить огромный объём новой лексики и научиться вести экскурсии по городу и музеям на японском языке. Было очень трудно, но мы не могли подвести учителя и успешно сдали все зачеты и экзамены. Потребовались годы практики, чтобы научиться говорить на японском языке, не испытывая стыда перед Сэнсэем. Работа в качестве гида-переводчика стала сферой моей профессиональной деятельности на долгие годы и сейчас помогает поддерживать свой уровень разговорного языка.

С благодарностью вспоминаю вовремя полученный совет Сэнсэя.

Мотивация к преодолению всех трудностей на пути освоения разговорного японского языка на уровне возможности свободно общаться с японцами формировалась с первых курсов обучения. Благодаря научным и личным контактам Ирины Исаевны на наших занятиях время от времени присутствовали незаурядные японские гости – представители Генерального Консульства Японии в Санкт-Петербурге, учёные-русисты, что давало нам практический опыт межкультурной коммуникации, понимание необходимости трудиться над своим разговорным языком, а также личные впечатления, которые остались в памяти на всю жизнь. Одна такая встреча стала прологом к наступившему намного позже этапу моей профессиональной деятельности. На одном из занятий присутствовал известный учёный, профессор Осакского университета К. Хоккё, переводчик Пушкина, Толстого, Достоевского. Профессор возглавляет японское Общество исследователей русской и советской литературы «Муза». Тогда я не могла представить, что буду когда-то заниматься научной работой, посвящённой рецепции русской культуры и литературы в Японии на материале журнала «Муза», главным редактором которого он является. Встреча с К. Хоккё осталась в глубине памяти и делает каждую мою статью или доклад на конференции некоторой заочной формой личного диалога с ним и с моим Учителем, Ириной Исаевной, подарившей мне саму возможность этим заниматься. Мне потребовались годы, чтобы «дорасти» до данной темы. Согласно принципу «соттокудо: дзи», Сэнсэй, почувствовав мою готовность, помогла найти подход к рассмотрению заинтересовавшего меня аспекта межкультурного взаимодействия, дала согласие быть научным руководителем и доверила мне личную коллекцию журналов. Вдохновляет и пример Сэнсэя – написание монографии, посвящённой актуальным и дискуссионным проблемам японского языка, и защита докторской диссертации явились настоящим подвигом в сложных условиях совмещения научной, преподавательской работы и руководства кафедрой иностранных языков в Институте Культуры. И в настоящее время Ирина Исаевна ведёт активную научную деятельность, выступая на различных научных форумах.

Путь ученичества для меня продолжается, принося большое счастье личного общения с Сэнсэем!

«Суть стрельбы из лука состоит не в том, чтобы пробить мишень, ибо люди обладают разной силой. В этом заключается путь древних» [3: 66].

Одним из важных уроков Сэнсэя является понимание зависимости уровня изучения японского языка от степени постижения глубин японской культуры на уровне невербальных и внетекстовых составляющих. Необходимо овладение неким тайным Знанием, что очень редко удаётся иностранцам. Ирина Исаевна относится к числу Посвящённых, что даёт ученикам уникальный шанс продвинуться в овладении японским языком дальше этапа запоминания определённого объёма иероглифов и грамматических форм – перестать чувствовать себя «чужим» в японском культурно-лингвистическом пространстве.

Именно такой уровень проникновения в японскую культуру показывает проведённое

Ириной Исаевной исследование проблемы эллипсиса в японском тексте. В монографии «Проблемы современного японского языкознания: Лингвистика текста» даётся следующее определение данного понятия: «эллипсисом (сё: ряку) в широком смысле называют сокращение любого языкового элемента, которое характеризуется следующими признаками: 1. У говорящего, слушающего, читающего создаётся ощущение некоторой недостающей части. 2. Ощущение сокращения какого-либо языкового элемента возникает при сравнении с аналогичным, но полным языковым выражением. 3. Этот недостающий элемент может быть восстановлен из языкового или внеязыкового контекста» [1: 136]. Эллипсис – постоянный приём японской речевой коммуникации и художественный метод японского искусства. Ирина Исаевна учила нас понимать языковой и внеязыковой контекст, что открыло нам новые горизонты изучения японского языка и культуры.

«*Учитель говорил:*
– Я вдохновляюсь Песнями,
Ищу опору в ритуалах
И завершаю музыкой» [3: С.93].

Ирина Исаевна – прекрасный музыкант, виртуозно владеющий фортепьяно. Музыкальность как Дар даётся Избранным и позволяет слышать Гармонию и Созвучие в окружающем мире, в природе, в людях. Сочетание музыки и японоведения неслучайно. Как известно, память, интуиция, концентрация внимания, образное мышление, способность к художественному творчеству определяются правым полушарием мозга. Известный японовед Т.П. Григорьева отмечает, что «когда человек пишет иероглифами, работает правое полушарие, когда азбукой – левое, то есть сама японская письменность способствует гармонизации личности, не говоря о национальной культуре, которая сообразуется с принципом недвойственности, уравновешенности одного другим» [2**:** 43]. Японский язык и музыка связаны гармоническим единством. Так же созвучны и мы, ученики Ирины Исаевны. Встречаясь и узнавая, что у нас общий Сэнсэй, мы испытываем почти родственные чувства и понимаем друг друга с полуслова, как старые друзья. Школа Ирины Исаевны объединила нас в единую музыкальную форму, где тоника – наш Учитель.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Басс И.И.** Проблемы современного японского языкознания: Лингвистика текста: монография. – СПб.: СПбГУКИ, 2004. ISBN: 5-94708-032-X

2. **Григорьева Т.П.** Вступительная статья / Икэгути Экан. Подвижник огня. – М.: Республика, 1996. – ISBN 5-250-02619-2 (В пер.) – С. 3-46

3. **Конфуций.** Я верю в древность. – М.: Республика, 1995.

Boloshina M.S. **Sensei, Curu, Teacher.** An article by a graduate of the Library Faculty of the Leningrad State Institute of Culture, who became a Japanese language guide-interpreter, is dedicated to her grateful student memories of the peculiarities of learning the Japanese language with Irina Isaevna Bass, the creator of the original School of Japanese Language and Culture. The text is accompanied by quotes from Confucius.

LENINGRAD STATE INSTITUTE OF CULTURE; JAPANESE LANGUAGE; TRADITIONS OF JAPANESE CULTURE; CONFUCIUS; DISCIPLESHIP; PRACTICAL EXPERIENCE OF INTERCULTURAL COMMUNICATION; IRINA ISAEVNA BASS

Citation: Boloshina M.S. Sensei, Guru, Teacher. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2020. Vol. 9. No 32. P. 104–107. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.32.10

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2020

В СЛЕДУЮЩЕМ ВЫПУСКЕ

АЛЕКСЕЕВА Ирина Сергеевна
Кандидат филологических наук, профессор кафедры перевода Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, руководитель Стратегического центра развития переводческого образования в России при Российской Академии образования. Член Национальной лиги переводчиков и творческого союза «Мастера литературного перевода» (*Санкт-Петербург*, *Россия*)
СЦЕНАРНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ УСТНЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ: УЧЕБНЫЕ КОНФЕРЕНЦИИ

МАЛЯВИНА Анна Николаевна
доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и практика перевода»; Тольяттинский государственный университет. Член Союза переводчиков России (*г. Тольятти, Россия*)
НЕРЕШЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ ТЕОРИИ ПЕРЕВОДА

ОСИПОВА Яна Эдуардовна
преподаватель кафедры современных технологий перевода, Минский государственный лингвистический университет (Минск, Беларусь)
ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ПЕРЕВОДУ: ОПЫТ МИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

IN THE NEXT ISSUE

ALEXEEVA Irina S.
Herzen State Pedagogical University of Russia, Head of the Strategic Centre for Translator Training, the Russian Academy of Education. Member of the National League of Translators and the creative union «Masters of Literary Translation» (*St. Petersburg*, *Russia*)
SCENARIO APPROACH IN TRAINING FUTURE INTERPRETERS: MOCK-CONFERENCES

MALYAVINA Anna N.
Togliatti State University.
Member of the Union of Translators of Russia. (*Togliatti, Russia*)
UNSOLVED CHALLENGES TO THE GENERAL THEORY OF TRANSLATION

OSIPAVA Yana E.
Minsk State Linguistic University (*Minsk, Belarus*)
ORGANIZING STUDENTS' SELF-STUDY IN TRANSLATION AND INTERPRETING: EXPERIENCE OF MINSK STATE LINGUISTIC UNIVERSITY

УСЛОВИЯ ОПУБЛИКОВАНИЯ СТАТЕЙ В ЖУРНАЛЕ «ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ»

ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

С 1999 года сборник научных статей «Вопросы методики преподавания в вузе» («ВМП») выпускался на русском языке как непериодическое издание. С 2012 года ежегодный сборник выпускался как самостоятельное периодическое печатное издание под двойным названием: **«Вопросы методики преподавания в вузе» = «Teaching Methodology in Higher Education»** с правом опубликования статей на русском и английском языках. С 2017 г. выпускается 4 раза в год.

Журнал перерегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор): Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77 – 72908 от 22.05.2018. В системе "Международной стандартной нумерации сериальных изданий" (International standard serial numbering) ему присвоен номер ISSN 2227-8591.

Сведения о публикациях представлены в базе данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ), размещенной на платформе Научной электронной библиотеки **http://www.elibrary.ru;** в базе данных **EBSCO (США),** а также на платформе научной библиотеки открытого доступа (Open Access) «**КиберЛенинка»** https://cyberleninka.ru.

Журнал рассылается в ведущие библиотеки страны, распространяется в России, странах ближнего и дальнего зарубежья. Печатная версия журнала распространяется по Объединенному каталогу «Пресса России»: подписной индекс 33083. Информация о журнале и полнотекстовый архив всех выпусков «ВМП» размещаются на сайте Гуманитарного института СПбПУ: http://hum.spbstu.ru/voprosu_metodiki_prepodavaniya_v_vuze/

Публикация научных статей для всех авторов бесплатна, авторские гонорары не выплачиваются.

Все статьи, поступившие в редакцию журнала «ВМП», проходят процедуру обязательного рецензирования. С авторами статей, прошедших рецензирование, заключается **Лицензионный договор**.

Всем российским авторам необходимо представить **Экспертное заключение** на статью о возможности её открытого опубликования. «Внешние» авторы акт экспертизы подтверждают в экспертных комиссиях по месту работы и в отсканированном виде пересылают в редакцию.

При отборе статей редколлегия руководствуется научно-редакционной политикой издания и соблюдением принципов публикационной этики. Точка зрения редакции может не совпадать с мнением авторов статей.

Авторы опубликованных статей несут ответственность за точность приведенных фактов, статистических данных, имен собственных и прочих сведений, а также за содержание материалов, не подлежащих открытой публикации.

«ВМП» является научным междисциплинарным изданием, освещающим широкий спектр педагогических, лингводидактических и методических проблем в высшем образовании. В журнале публикуются работы, соответствующие группе специальностей **13.00.00 – Педагогические науки (13.00.01/13.00.02/13.00.08) и 10.00.00 – Филологические науки (10.02.21 Прикладная и математическая лингвистика/10.02.22**

Языки народов зарубежных стран Европы, Азии, Африки). Журнал принимает к публикации оригинальные статьи; авторские переводы статей, опубликованных в зарубежных научных изданиях; обзоры; рецензии; комментарии и отчеты о научных мероприятиях.

При цитировании статей и перепечатке материалов журнала ссылка обязательна.

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

Требования к содержанию

Статья должна содержать законченный и логически цельный материал, посвященный актуальной научной проблеме, начинаться **с введения**, формулировки целей и завершаться выводами, рекомендациями по внедрению результатов в практику и оценке перспектив дальнейшего развития проблемы. Название статьи должно быть кратким и отражать основную идею ее содержания. **В названии не рекомендуется использовать аббревиатуры и сокращения.**

Процент оригинальности статьи при проверке в системе **«Антиплагиат»** – не менее 85 %.

Требования к проценту оригинальности статьи по результатам студенческих конкурсов, конференций при проверке в системе «Антиплагиат» могут быть снижены и определяются редколлегией.

Принимаются оригинальные, ранее не опубликованные статьи, содержащие полученные авторами новые научные результаты и публикуются в соответствии с тематическими разделами:

- Теория и методика профессионального образования
- Информатизация образования
- Межкультурная и межъязыковая коммуникация
- Лингводидактический форум
- Международные конференции
- Вузовская практика
- Научный Дебют
- Хроника научной жизни. Персоналии.

В отдельных случаях возможно формирование специальных тематических выпусков журнала в пределах общей тематики издания и установленной периодичности 4 раза в год.

Технические требования

1. Рекомендуемый объем статьи 8–10 стр. (40 000 знаков), формата А-4, с учетом графических вложений. Количество рисунков не должно превышать трех, таблиц – двух; литературных источников – **не менее 15 пятнадцати.** Рекомендуемый объем списка литературы ***для обзорных статей – не менее 50 источников.*** По согласованию с редакцией возможен увеличенный объем статьи, но не более 60 000 знаков.

1.1. *Для статей рубрики Научный Дебют:* возможен меньший объем статьи: 6–7 стр., с учетом авторских данных (рус+англ), аннотации+ключевых слов (рус+англ) и Библиографического списка (рус+транслит); Библиографический список должен иметь порядка 10 научных источников; цитируемые источники должны быть датированы 21 веком (2000 годы);

2. Текст научной статьи должен быть структурирован: Введение/Актуальность/Методы/Выводы.

3. Желательно, чтобы число авторов статьи не превышало трех человек. Автор имеет право публиковаться в выпуске один раз единолично, второй - в соавторстве.

4. Набор текста осуществляется в редакторе MS Word, формулы – в редакторе MS Equation. Таблицы набираются в том же формате, что и основной текст.

Шрифт – Times New Roman, размер шрифта основного текста – 14, интервал – 1,0; таблицы большого размера могут быть набраны 12 кеглем. Параметры страницы: поля слева – 3 см, сверху, снизу – 2,5 см, справа – 2 см. Текст размещается без переносов. Абзацный отступ – 1,5 см.

Порядок оформления

Статья оформляется в соответствии с приведенной структурой:

– **УДК** в соответствии с классификатором (в заголовке статьи);

– **сведения об авторах блоком /Authors** (на русском/английском языках) на каждого автора заполняется отдельно: фамилия, имя, отчество полностью, должность, ученое звание, ученая степень, место работы (*полное название организации* (*без сокращений или аббревиатур*; *без указания организационно-правовой формы*), *которую представляет автор* (*аффилиация*), почтовый адрес организации (с почтовым индексом), контактные телефоны, e-mail;

Для статей рубрики Научный Дебют: научный руководитель не является официальным соавтором; *ФИО и статус научного руководителя указывается в авторских данных*;

При указании названия и адреса организации на английском языке предпочтительно использовать название и адрес, *принятые уставом организации*, *указанные на её сайте*;

Личные имена в названии организации на английском языке пишутся перед названием организации, *не используется вариант «named ofter..» Все значимые слова в названиях организаций на английском языке начинаются с прописной буквы*, *кроме предлогов и артиклей.*

При написании адреса на английском языке необходимо следовать международным правилам и указывать данные в следующей последовательности (*учитывая знаки препинания*)*: номер дома*, *улица*, *город*, *почтовый индекс*, *страна*;

Если в названии организации есть название города, *в любом случае в адресных данных необходимо указывать город*;

– ***фото автора(ов) статьи*** (*минимальное разрешение – 300 dpi* (*формат.jpeg или.tiff*)*: характер снимка деловой*, *но необязательно строго официальный*, *как на паспорт или визу*; *фон фотографии светлый и не должен содержать лиц других людей/детей и посторонних предметов.*

– **название статьи** (***до 12 слов, включая предлоги***) на русском и английском языках. *Не рекомендуется использовать аббревиатуры и формулы*;

– **аннотация /Abstract** (на русском/английском языках): не менее **200–250** слов: с указанием новизны исследования и методов, использованных при его проведении; аннотация на русском языке и ключевые слова указываются через пробел ниже названия статьи;

Аннотация является автономным и основным источником информации о научной статье и может публиковаться отдельно от неё в отечественных и зарубежных базах данных.

В аннотацию не допускается включать ссылки на источники из полного текста, а также аббревиатуры, которые раскрываются только в полном тексте. Аббревиатуры и сокращения в аннотации должны быть раскрыты. Аннотация готовится после завершения статьи, когда текст написан полностью;

– **ключевые слова/Keywords** (на русском/английском языках). *Рекомендуемое количество ключевых слов – 5–7 на русском и английском языках, количество слов внутри ключевой фразы – не более трех; ключевые слова/фразы разделяются точкой с запятой;*

Ключевые слова должны отражать содержание статьи и, по возможности, не повторять термины, использованные в заглавии и аннотации.

Предпочтительно использовать термины, которые облегчат и расширят возможности нахождения статьи с помощью баз данных и поисковых систем.

– **текст статьи** на русском языке, в соответствии с техническими требованиями;

Текст научной статьи должен быть структурирован: Введение/Актуальность/Методы/Выводы.

*В тексте **буква «ё»** употребляется только в фамилиях и географических названиях.*

Текст статьи может быть представлен и на английском языке, в этом случае название статьи, аннотация, ключевые слова и сведения об авторе представляются на двух языках: русском и английском. Текст размещается без переносов.

– **список литературы** на русском языке должен быть оформлен в соответствии с ГОСТ 7.0.5-2008. «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления».

Цитируемая литература приводится общим списком в конце статьи **в порядке упоминания**.

Текст статьи должен содержать ссылки **на все источники** из списка литературы. Порядковый номер в тексте заключается в квадратные скобки. Недопустимо указывать источник в формате «Тот же» и «Там же»! Недопустимо объединять несколько источников под одним номером. Каждая процитированная публикация приводится в списке только один раз – при повторной ссылке на тот же источник в тексте указывается присвоенный ранее номер.

– **References**. Статьи, написанные на русском языке/ на кириллице, помимо списка литературы, на русском языке/на кириллице/ на языке первоисточника должны содержать транслитерированный список литературы – **References**. Русскоязычные источники, источники на кириллице, не имеющие перевода на английский язык, в References указываются в транслитерации. Транслитерация – это перевод с кириллицы на латиницу. Нужна для того, чтобы данные о публикациях русскоязычных авторов были читаемы в мировых базах данных реферативной и аналитической информации о научных исследованиях (Scopus, Web of Science).

Для транслитерации русского текста на латиницу используется бесплатный сайт http://www.translit.ru

Транслитерация осуществляется по системе Библиотеки Конгресса США (ALA-LC).

Статьи без пристатейных библиографических списков к рассмотрению не принимаются

Научная статья должна содержать ссылки на информацию, полученную из конкретного источника (внутритекстовые ссылки), а также библиографический список этих источников в конце статьи. *В списки литературы включаются только источники, использованные при подготовке статьи.*

В журнале «ВМП» применяется ***«Ванкуверский»*** *стиль* (*Vancouver Style*)*: цифра по порядку следования ссылки в тексте, список литературы по порядку этих цифр.*

Внутри текста: «Ванкуверский» стиль: [*1*] *– цитирование всей статьи*; [*1*, *с. 15*] *или* [*1*, *p. 15*] *– при цитировании конкретных данных на конкретной странице*;

Самоцитирование: *ранее опубликованные исследования автора могут являться источником цитаты, однако, таких* ***ссылок в общем списке источников не должно быть более 5 %.***

Список литературы – как правило, не менее 15 наименований, из них желательно не менее 20%. – на зарубежные источники по проблематике статьи, индексированные в зарубежных базах данных (*Scopus*, *Web of Science и др.*). *Приветствуются ссылки на статьи не только из ранних выпусков журнала «ВМП», но и из других рецензируемых журналов.* ***Желателен анализ научной литературы по описываемой в статье проблеме, опубликованной за последние десять лет.***

Благодарности (***Acknowledgements***)***:*** *в научной традиции принято выражать признательность коллегам, оказавшим помощь в выполнении исследования и подготовке статьи. Однако прежде чем выразить и опубликовать благодарность, необходимо заручиться персональным согласием тех, кого планируете поблагодарить.*

При наличии Источника, оказавшего финансовую поддержку исследования, необходимо на одной странице с названием статьи указать реквизиты грантов, контрактов, стипендий, с чьей помощью удалось провести исследование (This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project no. 94-02-04253a).

ВАЖНО:
во избежание досадных недоразумений перед подачей статьи уточните условия, требуемые к опубликованию материалов Вашими грантодателями.
Несоблюдение правил приводит к задержке опубликования статьи.

Рассмотрение материалов

Текст статьи и все материалы к статье должны быть оформлены одним файлом и присланы в электронном виде на электронный адрес редакции: **voprosy_metodiki@mail.ru**.

Все статьи, поступившие в редакцию журнала «ВМП», проходят процедуру обязательного рецензирования, публикуются в случае соответствия критериям актуальности, новизны, практической значимости и проблематике разделов журнала.

К рецензированию не допускаются статьи: с низким уровнем оригинальности текста, или повторной публикации (основной материал уже опубликован автором в другом журнале или размещен в Интернете/под другим названием, в другой редакции или в соавторстве); содержащие значительные фрагменты защищенных автором диссертаций; в случае грубого несоответствия статьи основным требованиям журнала.

Редакция обеспечивает рецензирование всех научных статей, принятых к рассмотрению. Рецензирование осуществляют члены редакционной коллегии или приглашен-

ные рецензенты, которые являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов и имеют в течение последних трёх лет публикации по тематике рецензируемой статьи. **Рецензирование одностороннее слепое**, то есть автор не знает рецензента.

Редакция осуществляет научное и литературное редактирование поступивших материалов, при необходимости корректирует их по согласованию с автором. Присланные материалы и корректуры авторам не возвращаются.

В случае отказа в публикации статьи редакция направляет автору мотивированный отказ.

В случае принятия статьи к опубликованию после итогового заседания редколлегии с автором заключается Лицензионный договор.

Редакционная коллегия сообщает автору решение об опубликовании статьи. До передачи макета журнала в печать авторам всех статей рассылаются препринты их статей.

Адрес редакции:
Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29.
тел. 8 (812) 297-78-18; e-mail: **voprosy_metodiki@mail.ru**

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2020

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Научное издание
Журнал

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ

TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION

Том 9. № 32. 2020

Учредитель – Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»

Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77 – 72908 от 22.05.2018

Р е д а к ц и я

Попова Н.В. – д-р пед. наук, профессор – ответственный редактор журнала
Манцерова И.В. – выпускающий редактор

Тел. редакции: 8 (812) 297-78-18
Электронный адрес редакции: voprosy_metodiki@mail.ru

Дизайн обложки: *Бражникова М.В.*, *Ветрогонова Я.А.*
Компьютерная верстка: *Корнукова Е.А.*

Лицензия ЛР № 020593 от 07.08.1997 г.
Налоговая льгота – Общероссийский классификатор продукции
ОК 005-93, т. 2; 95 3004 – научная и производственная литература

Подписано в печать 27.05.2020. Формат 60×84 1/8. Печать цифровая
Усл. печ. л. 14,5. Тираж 500 Заказ

Отпечатано с готового оригинал-макета
в Издательско-полиграфическом центре Политех-Пресс.
Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29.
Тел.: (812) 552-77-17; 550-40-14.