

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ
ПОЛИТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ПЕТРА ВЕЛИКОГО

Гуманитарный институт
Высшая школа лингводидактики и перевода

Н. В. Попова

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД
К ОБУЧЕНИЮ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
В МНОГОПРОФИЛЬНОМ ВУЗЕ

Монография



ПОЛИТЕХ-ПРЕСС

Санкт-Петербургский
политехнический университет
Петра Великого

Санкт-Петербург

2022

УДК 378
ББК 81.2
П58

Рецензент – кандидат педагогических наук, доцент
Высшей школы лингводидактики и перевода СПбПУ *А. В. Гаврилова*

Попова Н. В. Междисциплинарный подход к обучению иностранному языку в многопрофильном вузе : монография / Н. В. Попова. – СПб. : ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2022. – 111 с.

В монографии рассматриваются междисциплинарные связи в преподавании иностранного языка в современном вузе. Рассмотрены вопросы классификации, актуализации и визуализации междисциплинарных связей. Приведены примеры практического применения междисциплинарных связей в обучении иностранному языку.

Монография предназначена для аспирантов и магистрантов педагогического профиля, преподавателей вузов, а также для всех, заинтересованных в совершенствовании вузовского учебного процесса.

Печатается по решению
Совета по издательской деятельности Ученого совета
Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого.

ISBN 978-5-7422-7787-3

© Попова Н. В., 2022
© Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого, 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
1. Междисциплинарные связи как основа реализации интегративного подхода в обучении иностранному языку в вузе	6
2. Интегративные вузовские компетенции	12
3. Междисциплинарность как прикладной аспект интеграции: сущностные аспекты МДС	18
4. Междисциплинарный учебник по иностранному языку нового поколения как основное средство актуализации МДС в учебном процессе	25
5. Примерная типология лингвокомпьютерных заданий (ЛКЗ) в составе междисциплинарного учебника по иностранному языку	32
6. Актуализация как важнейшее звено реализации МДС на основе дисциплины <i>иностраный язык</i>	40
7. Междисциплинарный мобильный дидактический модуль (ММДМ) как форма реализации интегрированного содержания в программе базовой дисциплины	50
8. Междисциплинарный дискурсивно-аналитический компонент в программе подготовки лингвистов	58
9. Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе	63
10. Взаимодействие языковых и профилирующих кафедр технического вуза при создании междисциплинарных пособий по иностранному языку	68
11. Междисциплинарная сущность компетентностного подхода в высшем образовании (вместо эпилога)	81
БИБЛИОГРАФИЯ	88
ПРИЛОЖЕНИЯ	93
1. Глоссарий по курсу «МДС в высшей школе»	93
2. Визуализация междисциплинарного проектирования	100
Список сокращений	110

ВВЕДЕНИЕ

Санкт-Петербургский политехнический университет (СПбПУ), как один из статусных вузов России, в 2013 году по итогам конкурса вошел в число 15 лучших российских университетов и активно участвовал в программе «5-100-2020». В рамках этой программы проводились многочисленные мероприятия по развитию международных связей, повышению академической мобильности студентов и преподавателей, публикационной активности научно-педагогических сотрудников. Все это способствовало продвижению вуза в международных рейтингах и повышению статусности политехнического университета.

Немаловажную роль в повышении статуса университета играет также образовательная политика политехнического университета, которая за последние годы была в значительной мере модернизирована. Управление и реализации моделей образовательных программ высшего образования претерпели изменения. Целью разработки новых образовательных моделей бакалавриата, магистратуры и программ подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре является достижение лидерства в содержании образовательных программ и образовательных технологиях на рынке образовательных услуг. Это предполагается достичь путем оптимизации образовательного процесса для достижения наилучшего соотношения между конкурентоспособностью образовательных программ и издержками СПбПУ на их реализацию, а также обеспечение интеграции ресурсов различных подразделений университета и ресурсов основных работодателей для построения образовательных программ.

Основным вектором модернизации, согласно новой образовательной политике университета, стало, прежде всего, унифицированное для всего вуза модульное построение учебного процесса. Модули мобильности и проектной деятельности были введены во все новые учебные планы всех направлений вузовской подготовки, причем для реализации модулей мобильности был подготовлен большой пул дисциплин, предлагаемых студентам всеми институтами СПбПУ помимо дисциплин профессионального направления подготовки. Кроме этого, сейчас вводится широкое применение в обучении виртуальных курсов, которые могут заменять традиционные лекционные курсы.

Указанные тенденции модернизации вуза свидетельствуют о новом уровне происходящих в университете интеграционных процессов, о реализации большего количества междисциплинарных связей, в частности,

на базе дисциплины *иностранный язык*. Вопросы формирования широкого спектра дополнительных компетенций по выбору обучающихся, которые не заявлены в ФГОС по избранным студентами направлениям, требуют педагогического осмысления. Именно на это нацелена наша монография «Междисциплинарный подход к обучению иностранному языку в многопрофильном вузе», которая рассматривает междисциплинарную парадигму как дидактическую основу формирования интегративных компетенций обучающихся в бакалавриате, магистратуре и аспирантуре, которая стала третьим уровнем высшего образования.

Общая тенденция развития современного образовательного пространства проявляется, прежде всего, в нарастании междисциплинарного и интегрального характера требований к уровню подготовленности выпускников вузов по иностранному языку для выполнения их профессиональных и социальных ролей в разнообразных контекстах. Междисциплинарное проектирование учебного процесса хорошо обосновано в теоретических работах российских исследователей, но практические аспекты междисциплинарных связей (МДС) на основе иностранного языка описаны недостаточно.

Основной целью данной монографии является освещение междисциплинарного подхода к преподаванию иностранного языка в вузе, а также учебная трактовка дидактических МДС для обучения будущих преподавателей иностранного языка в курсе изучения дисциплины «Междисциплинарные связи в высшей школе» магистратуры и аспирантуры.

В монографии освещаются интеграционные процессы в сфере иноязычного образования, современная трактовка МДС, а также их существенные аспекты. Междисциплинарный учебник по иностранному языку с применением лингвокомпьютерных заданий позиционируется как основное средство актуализации МДС в учебном процессе, в то время как мобильный дидактический модуль по актуализируемой дисциплине *иностранный язык* является дополнительным средством введения МДС в процесс обучения.

Важным разделом монографии является рассмотрение предметно-языкового интегрированного обучения (content and language integrated learning: CLIL) как подлинно междисциплинарного явления. Кроме этого, описан междисциплинарный подход к созданию учебных пособий по иностранному языку для студентов технических направлений вузовской подготовки.

1. Междисциплинарные связи как основа реализации интегративного подхода в обучении иностранному языку в вузе

Общемировая тенденция движения к новому качеству высшего образования проявляется, прежде всего, через нарастание комплексного, системного, междисциплинарного и интегрального характера требований к уровню подготовленности выпускников вузов для выполнения как профессиональных, так и социальных ролей в разнообразных и широких контекстах. Рассмотрим междисциплинарную парадигму как дидактическую основу формирования интегративных компетенций обучающихся в современном образовательном пространстве высшей школы.

Рассматривая интеграцию в сфере высшего образования, нужно отметить, что она «простирается» от «глобальной» интеграции на уровне научных направлений и международных научно-образовательных университетских объединений, и переходит на дисциплинарный уровень основных образовательных программ, на котором происходит междисциплинарный синтез или, иными словами, актуализация междисциплинарного взаимодействия. Указанный уровень актуализации междисциплинарных связей (МДС) формируется определенными заданиями, включающими в себя заложенные в них интегрирующие дидактические компоненты взаимодействующих дисциплин.

Междисциплинарные связи являются основой интеграции, и интеграция дидактических компонентов, происходящая на основе одной дисциплины, играющей роль интегративного базиса, полезна не только сама по себе как источник дополнительной мотивации для студентов, но также как средство воспитания целостной личности обучающихся. Синтез дидактических компонентов учебного процесса, например, применение электронных ресурсов при освоении профессиональной или гуманитарной дисциплины, усваивается студентами как определенная модель познания и может в дальнейшем переноситься на другие дисциплины.

Происходящее при интеграции дидактических аспектов усвоение обучающимися алгоритма определенной учебной деятельности является, на наш взгляд, не менее важным для личностного и профессионального роста студентов, чем освоение содержания самой базовой дисциплины. Таким образом, процесс интегративного взаимодействия дисциплин и

дидактических компонентов междисциплинарного синтеза становится для обучающихся предметом интериоризации, то есть усвоения с возможностью дальнейшего переноса на другие аспекты профессиональной деятельности.

Если весь процесс интеграции в сфере высшего образования представить в виде совокупности многочисленных сообщающихся между собой дидактических секторов, то можно сказать, что междисциплинарные связи (МДС) являются фундаментом этого «строения». Поскольку дисциплины любой основной образовательной программы являются фактически самыми крупными и наиболее стабильными дидактическими компонентами, именно они обеспечивают опору для всего интегративного комплекса. Междисциплинарный синтез определяет развитие интегративного направления в сфере высшего образования, является магистральным направлением выражения интегративных тенденций, задающим тон в современном учебном процессе высшей школы.

Междисциплинарная парадигма, как совокупность фундаментальных научных установок, представлений и терминов по теории междисциплинарных связей (МДС), полностью соответствует принятым в настоящее время Федеральным государственным стандартам (ФГОС) третьего поколения. Развиваясь в русле общего процесса интеграции в сфере образования, междисциплинарная парадигма не противоречит основополагающим положениям компетентностного подхода, который стал основой современного этапа развития высшего образования. В вузовском учебном процессе МДС являются объединяющим фактором для преподавателей и обеспечивают преемственность и целостность обучения с учетом взаимодействия содержательных и процессуальных компонентов задействованных дисциплин.

Дидактическая интеграция в образовании – это не простое *объединение* содержательных компонентов изучаемых дисциплин, а процесс их взаимодействия, взаимопроникновения и дополнения. Представляя собой один из уровней интеграции, междисциплинарные связи реализуются за счет участия каждой отдельной дисциплины и привлечения сведений из этих дисциплин. Обучение на основе междисциплинарных связей выводит данные дисциплины на уровень интеграции, предъявляя при этом особые требования к методам их преподавания. В процессе преподавания с учетом междисциплинарных связей, преподаватель должен обладать творческим подходом, умением использовать информационные технологии в процессе обучения с целью формирования целостности и системности знаний студентов.

В процессе создания и установления междисциплинарных связей преподавателям различных факультетов и кафедр приходится постоянно взаимодействовать между собой с целью координации содержательных элементов дисциплин и соотнесении их со временем изучения данных дисциплин в программе обучения. Именно поэтому необходимо тщательно продумывать способы их реализации и необходимые для нее учебно-методические ресурсы. Созданные подобным образом междисциплинарные связи актуализируются в ходе лекционных, практических и семинарских занятий. Студент, овладевший системой знаний на междисциплинарной основе, обладает прочной базой для осуществления успешной дальнейшей научной и профессиональной деятельности, поскольку междисциплинарность является сегодня одним из фундаментальных элементов содержания образования.

Использование междисциплинарных связей в процессе обучения привлекает внимание исследователей уже довольно давно. Наибольший вклад в изучение интеграции на уровне междисциплинарных связей и их реализации в учебном процессе внесли Кутузова Г.И., Максимова В.Н., Махмутов М.И., Федорец Г.Ф. По мнению этих исследователей реализация междисциплинарных связей не только обогащает содержание преподаваемой дисциплины, но также способствует более глубокому пониманию последующих и параллельно изучаемых дисциплин. Использование междисциплинарных связей в процессе обучения приносит дополнительные возможности повышения качества преподаваемых дисциплин без увеличения количества аудиторных часов.

Являясь существенным фактором в развитии и формировании практической и научно-теоретической подготовки студентов, междисциплинарные связи способствуют также овладению студентами сущностными взаимосвязями в познавательной деятельности. Формируемые дисциплинарные взаимосвязи способствуют использованию учебных умений и навыков обучающихся в новых ситуациях, в особенности при анализе конкретных проблем, как в учебной, так и во внеурочной деятельности, в научной, профессиональной и социальной жизни студентов.

Исследователи считают, что «междисциплинарные связи есть педагогическая категория для обозначения синтезирующих, интегративных отношений между объектами, явлениями и процессами реальной действительности, нашедших свое отражение в содержании, формах и методах учебно-воспитательного процесса и выполняющих образовательную, развивающую и воспитывающую функции в их органическом единстве» [52, с.33]. Данное определение представляется нам

достаточно полным и всеобъемлющим, чтобы считать его основополагающим для понимания междисциплинарной интеграции как важнейшего уровня интеграции в сфере высшего образования.

Рассматривая междисциплинарные связи как основу реализации интегративного подхода в обучении необходимо уточнить этапы междисциплинаризации вузовских ООП. Первым этапом логично считать РУП на основе Федеральных государственных стандартов (ФГОС), который становится для преподавателей, разрабатывающих учебные программы дисциплин, тем документом который дает им возможность установить место своей дисциплины в учебном плане, конкретизировать исходный уровень профессиональных и общих знаний и умений студентов, разработать систему горизонтальных и вертикальных междисциплинарных связей. Если горизонтальные МДС охватывают одновременно изучаемые дисциплины, то вертикальные МДС реализуют перспективно-преемственные связи между хронологически разнесенными дисциплинами РУП. Намеченные МДС той или иной направленности обозначены в программах учебных дисциплин.

Отражением современного уровня развития МДС является междисциплинарная триада. Исследователи отмечают, в основном, присущий междисциплинарным связям двусторонний характер, и речь при этом идет о формировании бинарных связей между дисциплинами. Бинарные связи представляют собой наиболее простой вариант МДС взаимодействия, когда формируется интегративное сопряжение только двух задействованных в нем дисциплин программы обучения. Именно бинарные МДС являются преобладающими как в теории МДС, так и в их классификациях в связи с тем, что данный вариант взаимодействия является наиболее доступным в организационном и учебно-методическом плане.

Однако в настоящее время, с учетом развития информационных технологий, наиболее эффективная реализация любых бинарных взаимодействий может осуществляться на основе использования в процессе обучения компьютерных ресурсов. Обучающие компьютерные программы, Интернет, мультимедиа, персональные веб-сайты преподавателей являются наиболее приемлемыми на сегодняшний день средствами оптимальной актуализации бинарного взаимодействия дисциплин. Учитывая то, что необходимые навыки владения информационными технологиями формируются у обучающихся как в средней школе, так и в вузе, в процессе освоения дисциплины «Информатика» и других дисциплин компьютерной грамотности, следует признать, что применение ИТ в учебном процессе нужно трактовать не только как средство достижения эффективного

бинарного МДС взаимодействия, но скорее как полноценное присутствие третьей взаимодействующей дисциплины.

Учитывая современные тенденции информатизации в высшей школе, правомерно утверждать, что при повышении статуса информатики до полноценного участника формирования бинарного МДС – взаимодействия между релевантными дисциплинами, можно констатировать факт формирования трехкомпонентного взаимодействия равнозначных дисциплин, при этом информатику можно считать условным компонентом междисциплинарного синтеза. Если бинарное взаимодействие между коррелирующими дисциплинами основано на интеграции их содержательных аспектов, то основной функцией третьего, технологического, компонента, является осуществление процессуальности при актуализации междисциплинарного содержания. Далее представляется логичным называть подобное трехкомпонентное взаимодействие *междисциплинарной триадой*.

Исследователи справедливо отмечают, что дисциплина «Информатика» благодаря универсальности ее системообразующего понятия *информация* и порождаемого ею информационного подхода в научном познании, способствует построению МДС в образовательном процессе, и с этим трудно не согласиться. Начинаясь с заложенных в ФГОС компетентностных ориентиров, междисциплинарная идея проходит несколько уровней дидактической детализации и воплощается в конкретных формах учебной деятельности с учетом содержания коррелирующих дисциплин профессионального или гуманитарного циклов и процессуальных элементов компьютерной обучающей среды (КОС). Именно применение в учебном процессе элементов КОС способствует формированию интегративного качества формируемых общеучебных компетенций обучающихся.

Сравнение государственных стандартов (ГОС) второго и третьего поколений представляется нам полезным для понимания роста междисциплинарности в федеральных государственных стандартах третьего поколения. Если по стандартам второго поколения каждая дисциплина, согласно включенной в ГОС аннотации, имела свою, четко обозначенную нишу дисциплинарного воздействия, выразившуюся в формируемых соответствующих знаниях, умениях и навыках, то такую организацию учебного процесса можно считать отвечающей предметно-дисциплинарному подходу. Преимуществом такой организации обучения является возможность обеспечения определенного уровня качества образования, в частности, за счет применения всех необходимых форм контроля, строго коррелирующих с рассматриваемыми в рабочем учебном плане (РУП) дисциплинами.

Что касается обучения по Федеральным государственным стандартам третьего поколения (ФГОС), то организационная картина учебного процесса радикально меняется. Поскольку количество заданных дисциплин, как правило, меньше, чем необходимое количество формируемых компетенций, каждая компетенция может формироваться несколькими дисциплинами. Ввиду слишком обобщенно сформулированного содержания самих компетенций, а также отсутствия аннотаций введенных в учебный план дисциплин, организаторам высшего образования предоставляется, фактически, гораздо большая свобода выбора дисциплин для формирования указанных в ФГОС компетенций, а также определенная свобода трактовки элементов содержания выбранных дисциплин и компетенций.

Из нашего опыта междисциплинарного проектирования учебного процесса следует, что ФГОС становятся для нас отправной точкой реализации междисциплинарного подхода, поскольку именно они определяют результаты обучения в терминах компетенций. Формирование компетенций происходит в результате взаимодействия нескольких дисциплин направления подготовки, то есть этот процесс является, безусловно, междисциплинарным. Данный факт отражается также в рабочем учебном плане (РУП), в котором каждой дисциплине соответствуют формируемые ею компетенции.

Междисциплинарное взаимодействие при формировании компетенций ФГОС по всем направлениям подготовки представляется нам весьма выраженным. Сами же компетенции можно с полным основанием считать интегративными, то есть возникающими в результате междисциплинарного синтеза и объединяющими в своем составе несколько дисциплинарных влияний. Отметим, что качеством интегративности обладают практически все указанные во ФГОС компетенции, хотя степень их интегративности может варьироваться в зависимости от количества «подпитывающих» их дисциплин – «доноров». Нам представляется, что составители учебных программ дисциплин вправе сами решать, какие компетенции целесообразно формировать при ведении определенной дисциплины, тем более что в ФГОС не дается на этот счет конкретных указаний. Подобное дидактическое «творчество» относится к разделу целеполагания дисциплин и создает их компетенционную направленность.

2. Интегративные вузовские компетенции

Рассматривая формирование интегративных компетенций, необходимо также заметить, что их будет правильным считать вузовскими, то есть играющими подчиненную роль по отношению к компетенциям ФГОС. Вузовское качество интегративных компетенций проявляется в том, что формирующие их дидактические составляющие дисциплин и виды учебной деятельности могут быть различными в разных вузах, осуществляющих подготовку по одному и тому же направлению подготовки.

Вузовские компетенции, под которыми понимаются компетенции, формируемые с учетом особенностей профиля, регионального развития или предлагаемые работодателями, приобретают сейчас особую значимость. Необходимость формирования вузовских компетенций определяется тем, что в связи со слишком широко сформулированными ФГОС компетенциями, зачастую у преподавателей и методистов нет четкого понимания, каким образом эффективнее формировать ту или иную компетенцию. С целью формирования компетенций, заявленных в ФГОС, представляется необходимым выделять формирующие их вузовские компетенции и обеспечивать их дидактическую детализацию в РУП реализующего их вуза. Введение вузовских компетенций является дидактическим инструментом детализации обобщенно сформулированных компетенций ФГОС. Вузовские компетенции (ВК) дают более полное представление о специфике конкретного вуза, реализующего определенную основную образовательную программу (ООП).

Подтверждение легитимности ВК находим также в специально разработанных методических рекомендациях по заполнению матрицы соответствия компетенций и составных частей основной образовательной программы, представленных на официальном сайте Министерства Науки РФ [<http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/>], в которых сказано, что «при необходимости могут быть введены вузовские компетенции» [<http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/>]. Обычно вузовские компетенции определяются непосредственно вузами и входят в вариативную часть ФГОС. Таким образом, нам представляется, что формирование вузовских компетенций – это путь формирования компетенций, представленных в ФГОС.

Интегративные вузовские компетенции формируются в результате междисциплинарного синтеза. Поскольку многие компетенции ФГОС формируются несколькими дисциплинами, нам представляется весьма интересным пример матрицы сопряжения дескрипторов компетенции и

формирующих ее учебных дисциплин. Речь идет о формировании компетенции ПКВ-1 «способен демонстрировать, применять, критически оценивать и пополнять математические знания», которая включена в компетентностную модель выпускника Псковского государственного педагогического университета по направлению «Педагогическое образование» на основе результатов проведенного социологического исследования, посвященного выявлению актуального состава компетенций, с учетом мнений работодателей, выпускников и академического персонала.

Матрица создана в процессе паспортизации компетенций на основе анализа содержания рабочей учебной программы, составленной на основе соответствующего ФГОС. В этой матрице по вертикали расположены знания, умения и навыки, составляющие данную педагогическую компетенцию, а по горизонтали расположены все формирующие их дисциплины рассматриваемого направления подготовки. Из таблицы 1 (см. ниже) становится очевидным, что одна компетенция формируется шестью дисциплинами и их модулями, при этом каждая дисциплина вносит свою лепту в общий учебный процесс.

Таблица 1.

Матрица сопряжения дескрипторов компетенции и учебных дисциплин

ЗУНы	1. Вводный курс математики 2. Информационные технологии	3. Компьютерные сети и Интернет	Модуль «Математический анализ»	4. Элементарная математика	5. Практикум по решению	Модуль «Алгебра и теория чисел»	Модуль «Геометрия»	6. Математическая логика
Знать								
основы математических дисциплин	✗		✗	✗		✗	✗	✗
Уметь								
решать математические задачи	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗
Владеть								
профессиональным языком предметной области знания	✗		✗			✗	✗	✗

Удобство подобного представления учебного процесса по формированию компетенции заключается в том, что в матрице наглядно показано превалирование определенных дисциплинарных модулей над другими (например, вклад модуля «Геометрия» в компетенцию выше, чем

вклад дисциплины «Информационные технологии», что показано крестиками). В таблице также четко профилируется умение решать математические задачи как более приоритетное для приобретения формируемой компетенции ФГОС. Таким образом, подобная матрица (см. ниже) позволяет визуально расставить акценты в процессе формирования компетенции, что важно при доведении данной информации до преподавателей, непосредственных участников учебного процесса.

Данная матрица [2, с.16], на наш взгляд, также весьма убедительно демонстрирует междисциплинарное взаимодействие при формировании указанной вузовской компетенции. Данный способ формирования компетенций нам представляется правильным и отражающим реальный процесс обучения в вузе в соответствии с компетентностными ФГОС. Он может экстраполироваться на все заданные компетенции ФГОС при составлении рабочих учебных программ, поскольку именно междисциплинарное взаимодействие может обеспечить наиболее высокую степень сформированности компетенций. Отметим, что все компетенции, формируемые в процессе междисциплинарного синтеза, приобретают выраженное интегративное качество.

Программа любой учебной дисциплины, входящей в учебно-методический комплекс ООП, представляет собой структурированную систему дидактического описания объединенных в единое целое системных элементов. Междисциплинарные аспекты дисциплины указаны, как правило, в таких разделах программы как «Место дисциплины в ООП», «Организация и учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов» и «Методические рекомендации по организации изучения дисциплины». Наибольшей детализации междисциплинарный ракурс дисциплины достигает в разделе, посвященном описанию организации самостоятельной работы студентов (СРС), где указаны темы междисциплинарных проектов и отводимое на них количество часов внеаудиторной работы. Дополнительные рекомендации по реализации в дисциплине междисциплинарной идеи приводятся также в таких разделах учебно-методических комплексов как «Самостоятельная работа студентов (магистрантов) в компьютерной обучающей среде» и заключениях [8,18].

Примеры МДС в действии можно найти во многих программах дисциплин как технических, так и гуманитарных направлений. Так, дисциплина «Теоретические основы обработки концентрированными потоками энергии» направления 150700 «Машиностроение», которое реализуется в СПбПУ, базируется на использовании материала таких естественнонаучных дисциплин, как *высшая математика, физика,*

вычислительные математика и информатика, а также дисциплин общепрофессионального цикла: механика, технология конструкционных материалов, теория резания, материаловедение и основы технологии машиностроения [13,14].

МДС реализуются также в рекомендуемых Министерством образования и науки интегративных по сути новых дисциплинах ФГОС, таких как, например, «Математические методы в лингвистике» и «Квантитативная лингвистика и новые информационные технологии» в бакалаврской и магистерской ООП направления 035700 «Лингвистика». Если в ГОС была отдельно заявлена дисциплина «Математика», то сейчас она становится ориентированной на лингвистические методы проведения исследований, что делает ее значительно более актуальной и подготавливает лингвистов к обучению в магистратуре и аспирантуре. Примеры новых дисциплин, являющихся результатом междисциплинарного синтеза, можно продолжить, поскольку они присутствуют во многих ООП. МДС являются, фактически, примерами «крупноблочной» интеграции, в которой происходит сопряжение тематических содержательных аспектов взаимодействующих дисциплин в процессе формирования соответствующих вузовских компетенций.

Примером межкафедрального взаимодействия для установления МДС между технической и гуманитарной дисциплинами может быть новый интегрированный курс «Введение в технические специальности» для магистрантов-лингвистов переводческого профиля. Этот курс, необходимый лингвистам для понимания специфики технического перевода, читается преподавателями кафедры «Теория механизмов и машин» механико-машиностроительного факультета СПбГПУ и включает в себя не только лекции по истории развития техники на русском языке, но и примеры англоязычных текстов для тренировки переводческих навыков магистрантов на практических занятиях.

Концептуально этот курс органично связан с последующей переводческой практикой магистрантов, нацеленной на формирование навыков работы обучающихся с технической документацией, включающей различные справочники и патенты. Выбираемая организаторами интегрированного курса и переводческой практики конкретная сквозная тематика (например, *строительство* или *механика*) дает наибольшие возможности ее актуализации в теоретическом и практическом планах. Установление дидактической связи между теоретическим курсом и переводческой практикой максимально способствует также передаче специфики вуза при обучении магистрантов переводческого профиля. Формируемая таким

образом вузовская переводческая компетенция обучающихся содержит выраженную техническую составляющую.

Еще одним примером межкафедрального взаимодействия является проект по созданию профессионально-ориентированного курса на английском языке *введение в специальность* для студентов кафедры *системы управления*. Преподаватели этой кафедры подобрали специальные тексты и видеотреклеты лекций по дисциплинам *базы данных* и *теория вероятностей*, а преподаватели лингвистических кафедр гуманитарного института СПбПУ разработали послетекстовые упражнения и задания на иностранном языке для прохождения курса в четвертом семестре обучения в бакалавриате по дисциплине *профессионально-ориентированный иностранный язык*. Данный междисциплинарный ознакомительный курс по специальной дисциплине актуален для опережающего введения технических терминов по указанным дисциплинам, которые будут изучаться в пятом семестре. Студентам, таким образом, будет легче воспринимать лекции на иностранном языке, которые запланированы на третьем курсе обучения.

Если в учебных программах дисциплин МДС только обозначены, то в соответствующих учебниках, учебных пособиях и дидактических модулях может создаваться развернутое представление о способах актуализации МДС в реальном учебном процессе высшей школы. Методический опыт факультета иностранных языков СПбПУ по созданию учебных пособий с разветвленной системой МДС доказывает целесообразность внедрения междисциплинарного подхода на уровне учебников как основного средства обучения и руководства в работе обучающего и обучаемых. Учебник, как правило, является центральной частью учебного комплекса и представляет релевантный для усвоения обучающихся материал, который подается дозированными порциями исходя из количества часов по дисциплине согласно рабочему учебному плану.

Междисциплинарный подход к организации учебного процесса в высшей школе, воплощенный в модели учебника нового поколения, позволяет успешно выполнить требования ФГОС. В концепции современного профессионально-ориентированного учебника необходимо учитывать такой универсальный дидактический компонент современного оснащения учебного процесса, как электронные ресурсы, позволяющие развить личностные качества обучающихся, повысить их мотивацию и креативность. Именно учебник нового поколения, сочетающий в себе гибкость и разнообразие дидактического аппарата, органично связанного с компьютерной обучающей средой (КОС), хотя бы частично ответит на

вызовы нашего времени, повысит мотивацию студентов при расширении горизонтов освоения дисциплины, индивидуализирует учебный процесс.

В целом, описанная нами система междисциплинарного проектирования учебного процесса для формирования интегративных компетенций является иерархическим образованием, низшие звенья которого подчинены задающим регламентирующим документам современного этапа высшего образования, а также находятся в сфере воздействия на учебный процесс КОС. Междисциплинарная идея является, на наш взгляд, основным системообразующим и системосохраняющим фактором, который обеспечивает непротиворечивость всех входящих в систему элементов, а также их достаточную однородность и гармоничную сочетаемость для оптимального на данном этапе построения учебного процесса. В связи с тем, что междисциплинарная интеграция может дополняться внутридисциплинарной интеграцией, а также интеграцией отдельных дидактических элементов междисциплинарного синтеза, возникающее при реализации данной системы новое качество можно назвать интегративностью.

В отличие от суммативных систем, интегративная система представляет собой подлинно целостное образование. Особенностью созданной нами системы междисциплинарного проектирования учебного процесса является, прежде всего, то, что все составляющие ее структурные элементы в той или иной мере обладают качеством интегративности, особенно такие «подчиненные» элементы иерархического «здания» как учебники и модули, которые также являются системными образованиями. Именно в связи с этим, при рассмотрении всех элементов системы в совокупности, мы можем констатировать усиление нового интегративного качества созданного дидактического образования.

Подводя итоги, можем констатировать, что для решения профессиональных задач нужны знания междисциплинарного характера, нацеленные на формирование знаний, умений и навыков студентов в их решении. Междисциплинарное проектирование вузовского учебного процесса станет средством реализации интегративного подхода в обучении, основой формирования целостного мышления обучающихся, нацеленного на эффективное решение научных задач.

3. Междисциплинарность как прикладной аспект интеграции: сущностные аспекты МДС

В современном образовании понятия «междисциплинарности» и «интеграции» находятся в настолько тесной взаимосвязи, что нередко в процессе их определения и разграничения возникают сложности. К данным категориям, однако, нужно добавить также термин «межпредметность», который близок по смыслу к «интеграции» и «междисциплинарности» и зачастую воспринимается как их синоним.

Синонимичность понятий «междисциплинарность» и «межпредметность» можно проследить на основе образующих их слов – «дисциплина» и «предмет». Выбор термина «междисциплинарность» в данном учебнике объясняется его принадлежностью к высшему образованию в отличие от понятия «межпредметность», которое используется в контексте среднего образования. Доказательством правильности нашего выбора является употребление именно термина «междисциплинарность» в Федеральных Государственных Образовательных Стандартах (2010).

Разграничивая данные понятия необходимо остановиться не только на анализе интеграции, но и на описании междисциплинарных связей (МДС). Соответственно существуют различные мнения и подходы к разграничению данных понятий.

Как видно из истории развития интеграции, описанной в предыдущих разделах работы, понятие *междисциплинарные связи* уступило место понятию интеграции, что косвенно свидетельствует о том, что интеграция развилась на основе междисциплинарности. Заграйская Ю.С. отмечает, что реализация принципов интеграции в учебном процессе основана на межпредметных связях¹ [46]. Реализация междисциплинарных связей в образовании представляет собой отражение интеграционных тенденций.

Интеграция представляет собой конечный уровень взаимосвязи компонентов в единую целостную и новую систему, обладающую характеристиками, овладение которыми ведет к формированию обобщенных умений, свойственных каждому отдельному компоненту, входящему в состав данной системы. Максимова В.Н. полагает, что междисциплинарные связи служат способом раскрытия современных тенденций развития науки, возникающих под влиянием процессов интеграции [28]. Для реализации МДС в учебном процессе важно, по ее мнению, применять принцип проблемности при обучении различным дисциплинам. Ориентация на

¹ Здесь и далее в квадратных скобках указаны номера по списку дополнительной литературы

конкретную проблему, требующую грамотного решения, позволяет привлечь концептуальные понятия различных дисциплин. В целом, проанализировав приведенные выше трактовки междисциплинарности можно сделать о том, что она тесно связана с интеграцией, которая понимается как более высокий уровень междисциплинарности.

По мнению Солововой Е.Н., сфера действия междисциплинарных связей ограничена отношениями между дисциплинами, интеграция же имеет, по сути, неограниченное поле действия, т.к. интегрировать можно практически все – умения, знания, навыки, виды образования [44]. Интеграция – это своего рода «проникающая радиация», охватывающая все области педагогической деятельности: в отличие от междисциплинарности при интеграции знания различных дисциплин взаимопроникают, стирая границы отраслей и рождая новые теории [там же]. Итак, характерными чертами интеграции мы будем считать:

- высшую форму взаимосвязи (разделов образования, этапов образования), которой присуще нерасторжимость компонентов;
- высшую форму единства целей, принципов содержания, форм организации обучения и воспитания, осуществляемых в нескольких разделах образования, направленных на интенсификацию системы подготовки студентов.

Междисциплинарность представляет собой:

- взаимодействие различных учебных дисциплин на самом низком уровне интеграции;
- умение преподавателя переносить и обобщать знания из разных предметов в процессе преподавания других учебных дисциплин.

Таким образом, приведенные выше характеристики могут рассматриваться как отличительные особенности междисциплинарности и интеграции в образовании.

Поскольку междисциплинарность является прикладным аспектом интеграции целесообразно рассмотреть междисциплинарные связи более подробно.

В соответствии с законом «Об образовании» приоритетной задачей образовательной политики государства является обеспечение качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества. Ведущие исследователи проблем эффективности образования в контексте Болонского процесса отмечают междисциплинарный характер проблемы и необходимость комплексного подхода к ее решению [5].

Проблема междисциплинарных связей является одной из ведущих в современном образовании, а ее успешное решение в рамках конкретного вуза

является, в свою очередь, отражением происходящих в сфере высшего Европейского образования интеграционных процессов. Реализация междисциплинарных связей в процессе профессиональной подготовки студентов способствует развитию во взаимосвязи теоретического и практического мышления будущих специалистов. МДС формируют диалектическое мышление студентов, способность к обобщению и трансформации знаний из различных учебных дисциплин, оказывают влияние на решение проблем современности, требующих объединения знаний из различных областей.

Одной из целей использования МДС является постоянная актуализация или выявление знаний студентов по различным дисциплинам в рамках процесса обучения. Характерной особенностью реализации междисциплинарных связей в вузе является фундаментальность в содержании образования. В современном образовании значимость взаимосвязи отдельных учебных дисциплин в рамках всего процесса обучения является неоспоримым фактом и естественной необходимостью.

Создание связей между разнородными дисциплинами способствует систематизации и корректной организации процесса обучения, делая его более логичным, взаимосвязанным, подчиненным общей, единой цели обучения и его дальнейшей научной и профессиональной направленности. Использование МДС способствует внедрению комплексных форм организации образовательного процесса со стороны преподавателя, а также комплексных знаний для решения поставленных задач со стороны студентов.

Представляя собой один из уровней интеграции, междисциплинарные связи реализуются за счет участия каждой отдельной дисциплины и привлечения сведений из других дисциплин. Обучение на основе междисциплинарных связей выводит данные дисциплины на уровень интеграции, предъявляя при этом особые требования к методам их преподавания. В процессе преподавания с учетом междисциплинарных связей, преподаватель должен обладать творческим подходом, умением использовать информационные технологии в процессе обучения с целью формирования целостности и системности знаний студентов.

В процессе создания и установления междисциплинарных связей преподавателям различных факультетов и кафедр приходится постоянно взаимодействовать между собой с целью координации содержательных элементов дисциплин и соотнесении их со временем изучения данных дисциплин в курсе обучения. Именно поэтому необходимо тщательно продумывать способы их реализации и необходимые для нее учебно-методические ресурсы. Созданные подобным образом междисциплинарные

связи актуализируются в ходе лекционных, практических и семинарских занятий.

Студент, овладевший системой знаний на междисциплинарной основе, обладает прочной базой для осуществления успешной дальнейшей научной и профессиональной деятельности, поскольку междисциплинарность является сегодня одним из фундаментальных элементов содержания образования.

В современной системе образования, однако, междисциплинарные связи не ограничиваются только взаимосвязью между разными дисциплинами, их развитие обусловлено также непосредственно интегративными тенденциями в образовании, которые проявляются на уровне междисциплинарных связей во взаимодействии различных областей знаний, таких как гуманитарные и технические, социальные и естественнонаучные.

Использование междисциплинарных связей в процессе обучения привлекает внимание исследователей уже довольно давно. Наибольший вклад в изучение интеграции на уровне междисциплинарных связей и их реализации в учебном процессе внесли Бодрикова Г.Н., Гурьев А.И., Еремеевская И.Д., Кириченко И.И., Кутузова Г.И., Лотштейн Р.Б., Максимова В.Н., Махмутов М.И., Митусова О.А., Соловова Е.Н., Маловичко Р.И., Попова Н.В., Федорец В.Г., Панкратова О.П. и другие.

По мнению многих исследователей реализация междисциплинарных связей не только обогащает содержание преподаваемой дисциплины, но также способствует более глубокому пониманию последующих и параллельно изучаемых дисциплин. Использование междисциплинарных связей в процессе обучения приносит дополнительные возможности повышения качества преподаваемых дисциплин без увеличения количества аудиторных часов.

Представляя собой существенное значение в развитии и формировании практической и научно-теоретической подготовки студентов, междисциплинарные связи способствуют также овладению студентами взаимосвязями в познавательной деятельности. Формируемые подобным образом взаимосвязи способствуют использованию умений и навыков в определенных ситуациях, в особенности при анализе конкретных вопросов, как в учебной, так и во внеурочной деятельности, в научной, профессиональной и социальной жизни студентов.

В работах различных авторов можно обнаружить более 30 трактовок термина «междисциплинарные связи». Данный факт объясняется наличием различных подходов к педагогической оценке междисциплинарных связей, а также их многогранностью. Так, Г.Ф. Федорец считает, что

«междисциплинарные связи есть педагогическая категория для обозначения синтезирующих, интегративных отношений между объектами, явлениями и процессами реальной действительности, нашедших свое отражение в содержании, формах и методах учебно-воспитательного процесса и выполняющих образовательную, развивающую и воспитывающую функции в их органическом единстве» [52, с.33].

Однако существует также ряд других определений понятия «междисциплинарные связи». Многие авторы приводят такие определения данного термина: «междисциплинарные связи есть отражение в курсе, построенном с учетом его логической структуры, признаков, понятий, раскрываемых на уроках других дисциплин», или: «междисциплинарные связи представляют собой отражение в содержании учебных дисциплин тех диалектических взаимосвязей, которые объективно действуют в природе и познаются современными науками».

Однако, на наш взгляд, приведенные выше определения лишь частично отражают все содержание обучения. Достоинно внимания также определение термина *МДС*, представленное Бодриковой Г.Н., которая трактует данное понятие как «систему связей, при которой в процессе овладения знаниями, навыками, умениями наряду с использованием предметного содержания смежных дисциплин у студентов совершенствуются логические и формируются междисциплинарные специфические приемы познавательной деятельности, обусловленные вновь изучаемыми дисциплинами, связанными с дальнейшей практической деятельностью обучающихся» [9, с. 104]. По нашему мнению данное определение наиболее точно отражает понятие «междисциплинарные связи».

Междисциплинарные связи характеризуются многообразием и обладают структурой, представленной в иерархической последовательности. В вопросе структуры и видов междисциплинарных связей не существует единства мнений, поскольку имеется большое количество подходов к классификации *МДС*, соответственно многие ученые предлагают различные варианты.

Рассмотрим одну из известных классификаций междисциплинарных связей, выделяемых исследователями в этой области, представленную на Рис.1. Выделяют несколько типов *МДС*, каждый из которых основан на следующих формах междисциплинарных связей: *МДС* по составу, по направлению, по временной соотнесенности, по широте связей.

По составу выделяют содержательные, операционные, методические, организационные междисциплинарные связи. Содержательные *МДС* классифицируются на основе интегрируемого материала. Отличительной

особенностью операционных междисциплинарных связей являются формируемые в процессе обучения знания, навыки и умения. Методические междисциплинарные связи характеризуются многообразием используемых педагогических средств, методов, подходов к обучению. Формы и способы организации подачи учебного материала в рамках учебного процесса являются основой формирования организационных МДС.

Рассматривая междисциплинарные связи по направлению, можно выделить такие виды МДС, как односторонние, двусторонние и многосторонние. Данная классификация основывается на соотношении учебных дисциплин, задействованных в междисциплинарном процессе обучения.

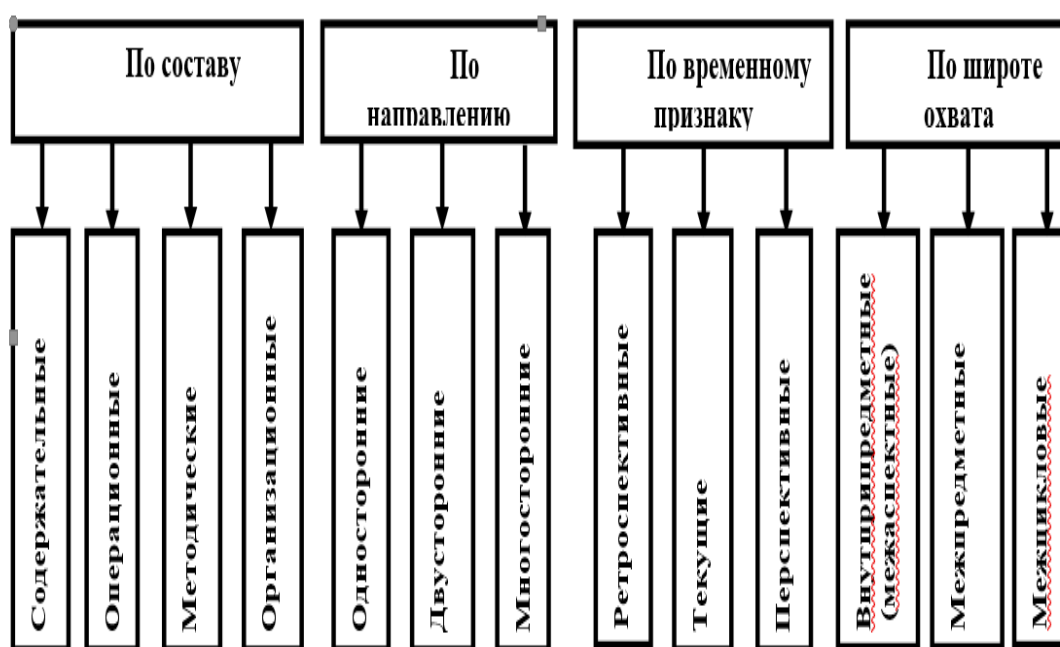


Рис.1. Классификация МДС

По временному признаку могут быть выделены три типа междисциплинарных связей: ретроспективные, текущие («горизонтальные») и перспективные («вертикальные», преемственные). Обучение с использованием ретроспективных междисциплинарных связей происходит тогда, когда в процессе обучения привлекаются знания, навыки, умения, приобретенные ранее в процессе изучения других дисциплин. В случае одновременного овладения материалом в рамках разных дисциплин можно

говорить о текущих («горизонтальных») междисциплинарных связях. Основой перспективных (преемственных, «вертикальных») междисциплинарных связей является опережающее владение знаниями, навыками, умениями из других дисциплин, представляющее собой заблаговременную подготовку студентов к восприятию последующих дисциплин.

Соловова Е.Н. выделяет еще одну группу дидактических связей, основанную на их широте охвата учебного процесса, в соответствии с чем дидактические связи делятся на внутродисциплинарные (межаспектные), междисциплинарные и межцикловые, при этом последняя категория является наиболее широкой. Примером межциклового связи может быть связь между дисциплинами компьютерной грамотности, которые относятся к дисциплинам математического и естественно-научного цикла, с любыми дисциплинами общепрофессионального цикла.

Приведенная выше схема, иллюстрирующая классификацию междисциплинарных связей, дает наглядное представление об их многообразии и вариантах использования в учебном процессе.

В теории обучения также определены функции МДС, представленные в работах многих исследователей, в частности, Максимовой В.Н:

- методологическая, которая обеспечивает системность подачи материала;
- конструктивная, представляющая собой способы организации учебного процесса;
- формирующая, которая заключается в формировании новых знаний, умений и навыков студентов в процессе реализации междисциплинарных связей.

Использование МДС на занятии способствует формированию более широкого мировоззрения будущих специалистов, а также ведет к реализации интеграции в образовании. Возможность адаптации современного выпускника к возникающим профессиональным проблемам зависит от гибкости его подхода к их решению, от его умения грамотно анализировать и обобщать исходную информацию с целью решения данной проблемы.

Таким образом, становится очевидным, что междисциплинарные связи, являясь прикладным аспектом интеграции и низшим уровнем ее реализации, играют важную роль в процессе обучения.

4. Междисциплинарный учебник по иностранному языку нового поколения как основное средство актуализации МДС в учебном процессе

Большинство авторов, исследовавших МДС как важный фактор совершенствования учебного процесса, анализировали, в основном, концептуальные положения междисциплинарной парадигмы и ее воплощение в рабочих учебных программах отдельных дисциплин. Тем не менее, не смотря на это, остается еще один весьма важный аспект применения междисциплинарного подхода, который недостаточно освещен в теории МДС. Мы имеем в виду теорию междисциплинарного учебника, который бы стал практическим воплощением междисциплинарного подхода.

При том, что учебная программа дисциплины является, безусловно, руководством для ведущего преподавателя при организации процесса обучения, она дает лишь чрезмерно общее представление о заложенных в дисциплине МДС и, фактически, не предполагает никакого развернутого объяснения способов их актуализации в формате обычного урока. Возникающее таким образом противоречие между общепризнанной важностью формирования целостного профессионального мышления студента с помощью МДС и недостаточной для преподавателей степенью презентации МДС в официальных инструктивно-методических документах можно наиболее эффективно разрешить посредством создания модели междисциплинарного учебника и иллюстрирующих ее конкретных воплощениях для разных контингентов обучающихся.

Поскольку учебник является основным средством обучения и руководством в работе обучающего и обучаемых, именно он является главным проводником МДС идей в учебном процессе. Учебник, как правило, является центральной частью учебного комплекса и представляет релевантный для усвоения обучающимися языковой материал, который подается дозированными порциями исходя из количества часов по дисциплине согласно рабочему учебному плану. Ввиду центральной роли учебника в учебном процессе, а также в виду того, что он создается в соответствии с программой обучения и реализует концепцию метода обучения, являясь его моделью, именно в нем размещаются учебные материалы по актуализации МДС, то есть их введению в учебный процесс.

Междисциплинарный подход к организации учебного процесса в высшей школе, воплощенный в модели учебника нового поколения, позволяет выполнить требования Федеральных Государственных стандартов (ФГОС) третьего поколения, выраженные в терминах компетенций. Кроме

этого, в концепции современного профессионально-ориентированного учебника по иностранному языку (ИЯ) учитывается такой универсальный дидактический компонент современного оснащения учебного процесса, как электронные ресурсы, позволяющие развить личностные качества обучающихся, повысить их мотивацию и креативность. Именно учебник нового поколения, сочетающий в себе гибкость и разнообразие лингводидактического аппарата, органично связанного с компьютерной обучающей средой (КОС), хотя бы частично ответит на вызовы нашего времени, важнейшим из которых и является КОС.

Новый учебник, лишь частично отражающий современные достижения компьютерной лингводидактики, является, в некотором роде, вехой в развитии этого направления научных исследований. Создание модели типового учебника нового поколения является попыткой «отфильтровать» существующее многообразие электронных ресурсов, применимых для изучения иностранного языка, выбрать наиболее опробованные из них и порекомендовать в качестве возможной траектории обучения иностранному языку в вузе. Подобная фильтрация необходима для того, чтобы привести неоспоримые достижения компьютерной лингводидактики к некоему «общему знаменателю», наметить умеренно инновационный *средний путь* для удобства вузовских преподавателей ИЯ.

Учитывая то, что с введением ФГОС, акцентирующих формирование современных интегративных компетенций, каждый российский вуз обязан вводить в обучение элементы КОС, разработка соответствующих ориентиров в рамках изучаемых дисциплин становится особенно насущной. Включение специально разработанных лингвокомпьютерных заданий и проектов в обычный учебник по иностранному языку в бумажном формате – это возможность «приблизить» КОС к тем, кто еще сомневается в ее полезности. Учебник нового поколения – это ключ к сбалансированному преподаванию ИЯ с учетом современных достижений КОС. Элементы КОС являются универсальным вариативным компонентом учебника нового поколения.

Ввиду того, что для пользования междисциплинарным учебником по иностранному языку востребована способность студентов самостоятельно работать на компьютере и необходимы элементарные навыки работы в сети Интернет, был проведен анализ вузовской учебной программы по информатике с целью выяснения ее соответствия процессу формирования требуемой лингвокомпьютерной компетенции. Прежде всего, необходимо отметить, что в приобретении базовых навыков компьютерной компетенции важную роль играют школьные знания по этой же дисциплине и самостоятельное изучение компьютера обучающимися. Что касается

вузовского курса обучения, то востребованные в целях нашего исследования навыки работы с Интернет-технологиями закладываются при изучении темы «Всемирная компьютерная сеть Интернет: методы навигации», изучаемой в первом семестре. Изучение вузовской программы по «Информатике» позволило сделать вывод о том, что ко второму семестру первого курса у всех студентов уже достаточно развита компьютерная грамотность и сформированы основные навыки для осуществления самостоятельной работы в компьютерной обучающей среде.

В результате изучения информатики студенты должны также освоить общие принципы организации аппаратных средств и программного обеспечения персональных компьютеров, уметь самостоятельно запускать прикладные программы общего назначения и производить установку их пользовательских параметров, иметь навыки набора, редактирования и оформления текстов и выполнения других несложных операций на уровне обычного пользователя. Все эти навыки, как выяснилось в процессе апробации созданных нами учебников, вполне достаточны для того, чтобы лингвокомпьютерные задания можно было интегрировать в учебный процесс изучения иностранного языка в качестве процессуальных компонентов современного учебника. Подбор наиболее приемлемых заданий с учетом базовой компьютерной компетенции обучающихся, строгое соблюдение принципа постепенного усложнения заданий, а также обеспечение постоянной поддержки со стороны преподавателей и более сильных учащихся – все это способствует «мягкой» и комфортной интеграции в учебный процесс компьютерных и Интернет-технологий.

Нужно отметить, что применение компьютерных технологий обучения в высшей школе является одним из ключевых направлений современных исследований: за последние пять лет в России защищено порядка 350 диссертаций по применению ИТ в процессе обучения. ИТ стали основным подходом в совершенствовании дидактических средств обучения в высшей школе в последние годы. Именно поэтому нам представляется, что использование разнообразных заданий для выполнения на компьютере сделает пособие по иностранному языку современным и отвечающим всем требованиям стандартов третьего поколения. Предлагаемое регулярное обращение к компьютеру при подготовке домашних заданий по иностранному языку не только усиливает интерес студентов к изучаемому предмету, но также приводит к более эффективному формированию профессиональной компетентности.

Учитывая то, что во всех ООП по любым направлениям профессиональной подготовки включены дисциплины компьютерной

грамотности, рассмотрим формирование МДС между иностранным языком и компьютерными курсами в качестве наиболее вероятного деятельностного компонента в содержании вузовского учебника по иностранному языку. Нужно, однако, отметить, что мы в данном контексте рассматриваем компьютерную составляющую обобщенно, не выделяя конкретных дидактических единиц таких дисциплин как «Информатика», «Компьютерные сети и системы» или, например, «Компьютерная техника и офисные технологии».

Рассматривая компьютерную составляющую в качестве деятельностного компонента учебника по иностранному языку и элемента междисциплинарного синтеза, мы подразумеваем, что при выполнении необходимых для изучения иностранного языка компьютерных упражнений студент уже имеет необходимые навыки работы с компьютером. При этом нам, по сути дела, не важно где и когда студент приобрел компьютерную компетенцию: мы вполне допускаем, что студент мог приобрести эти навыки еще в школе, либо на первом курсе вуза, при изучении информатики. Поскольку умение студентов пользоваться компьютером является в наше время практически само собой разумеющимся, компьютерная составляющая междисциплинарного учебника вполне может рассматриваться в качестве универсального компонента любого основного учебника по иностранному языку, который необходимо рассмотреть более подробно.

Если ввести формулу междисциплинарности и иметь в виду, что минимальное количество когнитивных компонентов в междисциплинарном учебнике (МУ) нового поколения $M=3$ равно трем, то для построения обобщенной модели МУ, который мог бы отвечать современным методическим представлениям, необходимо решить вопрос о наиболее типичном качественном составе этих компонентов. Ввиду того, что, по мнению многих исследователей [8, 47, 54 и др.] наиболее очевидной современной тенденцией является компьютеризация учебного процесса, логично будет считать, что самым типичным третьим вариативным компонентом в нашей модели междисциплинарного пособия может стать использование заданий с применением компьютера для самостоятельной работы студента.

Условным дисциплинарным компонентом междисциплинарного синтеза будет информатика (компьютерная обучающая среда: КОС), а упрощенная модель учебника нового поколения по дисциплине *иностранный язык* на Рис.2 будет выглядеть следующим образом:

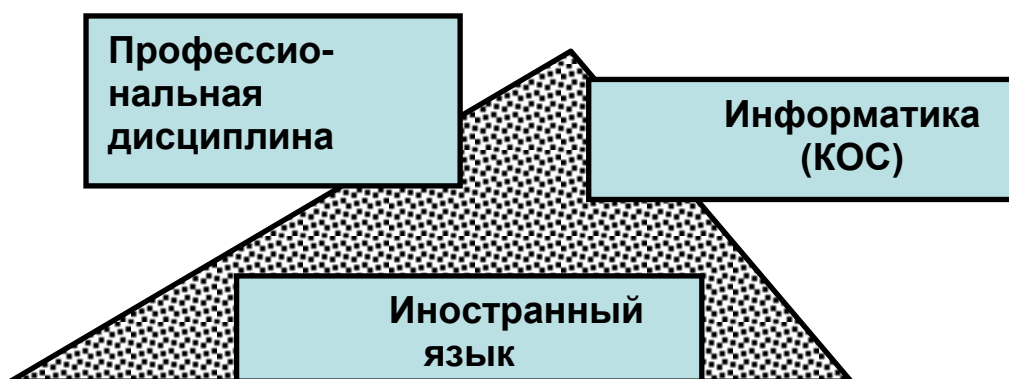


Рис. 2. Модель междисциплинарного учебника (МУ) по иностранному языку нового поколения

Указанные в модели элементы КОС, осваиваемые в качестве универсального вариативного компонента учебника нового поколения, дают возможность варьирования учебно-методического аппарата учебника в широком диапазоне, в зависимости от уровня лингвокомпьютерной компетенции самих преподавателей – авторов междисциплинарного учебника. Если при проектировании электронного учебника на диске преподавателю иностранного языка необходимо *разрабатывать* его программное обеспечение, что весьма проблематично, то при проектировании междисциплинарного учебника ему необходимо только грамотно *подобрать* программное обеспечение или необходимые Интернет-ресурсы для организации самостоятельной работы студентов.

Обобщенная структурная модель междисциплинарного учебника по иностранному языку нового поколения с учетом такого универсального компонента, каким является компьютерная обучающая среда, представлена ниже на Рис. 3. Приведенная ниже модель является, фактически, усовершенствованным вариантом упрощенной модели учебника нового поколения, представленной нами выше. Как можно видеть на диаграмме, в междисциплинарных учебниках наблюдается тесная интеграция иностранного языка и элементов компьютерной обучающей среды, которые стали неотъемлемой частью их учебно-методического аппарата.



Рис. 3. Обобщенная структурная модель междисциплинарного профессионально-ориентированного учебника по иностранному языку

В данной модели учитывается не только присутствие в учебнике интегрированной в него компьютерной обучающей среды, но также и такое дополнительное средство междисциплинарного расширения текстотек учебника как подбор текстов, коррелирующих с профилирующими дисциплинами рабочего учебного плана (РУП) соответствующей специальности. Если лингвокомпьютерные задания обеспечивают универсальный, соответствующий духу времени, процессуальный или деятельностный компонент учебника, то его междисциплинарно расширенная текстотека становится важным фактором содержательного обновления учебника. Если при создании учебника профильные профессионально значимые дисциплины, а также коррелирующие с ними тексты, будут выбираться по рекомендациям преподавателей соответствующих вузовских кафедр, то можно, с большой долей вероятности, прогнозировать в итоге углубление профессионализации обучения средствами иностранного языка и развитие профессионального мышления.

Рассматривая междисциплинарный учебник в рамках компетентностного подхода, необходимо также особо подчеркнуть

формирование его средствами профессиональной лингвокомпьютерной компетенции обучающихся. Это обусловлено и подготовлено соблюдением всех необходимых условий ее развития как в аудиторной, так и во внеаудиторной самостоятельной работе. Под иноязычной лингвокомпьютерной компетенцией мы будем понимать «умение и готовность обучающихся использовать электронные ресурсы для дальнейшего совершенствования своих знаний иностранного языка и для постижения своей профессиональной и научной сферы за счет работы с материалами на иностранном языке» [34, с.108]. Выделяемая нами иноязычная лингвокомпьютерная компетенция имеет интегративный характер и формируется в новых формах учебной деятельности в лингводидактическом аппарате междисциплинарного учебника.

Приведенная нами обобщенная модель современного учебника иллюстрирует четыре уровня междисциплинарного взаимодействия при изучении иностранного языка. Дисциплина «Иностранный язык» является инвариантным задающим центром, образующим единое целое с окружающей его компьютерной обучающей средой, которая представляет собой основной источник вариативности в учебном процессе. Компьютерная обучающая среда, материализующаяся в виде специальных поисковых и иных упражнений в составе учебника, представляет собой универсальный процессуальный компонент любого современного учебника с учетом междисциплинарных связей и поддерживается входящими в РУП любого направления подготовки дисциплинами компьютерной грамотности.

Что касается третьего уровня междисциплинарного взаимодействия, то им является профессионально-ориентированный состав текстотеки, в котором может быть необходимое для углубления профессионализации учебного процесса количество задействованных дисциплин РУП. Специальные тексты на иностранном языке, коррелирующие с соответствующими дисциплинами, формируют содержательный компонент учебника, обеспечивающий его профессиональную направленность. Количество выбранных для варьирования содержания каждого учебника дисциплин РУП соответствующего направления может меняться в зависимости от адресации учебника определенному контингенту обучающихся (см. более подробно по МУ: основная литература: А3).

5. Примерная типология лингвокомпьютерных заданий (ЛКЗ) в составе междисциплинарного учебника по иностранному языку

Для гармоничной интеграции компьютерных и информационных технологий в процесс преподавания иностранных языков преподавателю необходимо тщательно продумать их место в структуре аудиторной и/или самостоятельной работы студентов. Наиболее вероятным алгоритмом применения предлагаемых в междисциплинарном учебнике заданий является их демонстрация преподавателем в аудитории с помощью ноутбука, выполнение их студентами в качестве самостоятельной работы, а затем проверка и сравнение результатов на следующем занятии.

Исследователи считают, что интеграция в процесс преподавания иностранных языков информационных технологий способствует выработке навыков работы в группе или в парах [47], и с этим нельзя не согласиться. Продолжая эту мысль, можно сказать, что, предлагая лингвокомпьютерные задания в составе современного учебника по иностранному языку, мы и рассчитываем, главным образом, на парную или групповую работу при их выполнении, поскольку практически все подобранные нами задания для самостоятельной работы предполагают общение обучающихся при их подготовке.

Рассмотрим следующую типологию ЛКЗ и их расположение на условной шкале по степени сложности выполнения студентами, при этом степень сложности оценивается по вертикали исходя из 10 баллов, как максимального показателя. По горизонтали номера столбиков соответствуют номерам перечисленных ниже лингвокомпьютерных заданий, а аббревиатуры электронных ресурсов представлены ниже на Рис.4.:

- Использование электронной почты (ЭП) для организации общения студентов в системе tandem learning при подготовке аннотаций по текстам;
- обращение к электронным словарям (ЭС) *Lingvo*, *Multitran*, *Google* а также различным англо-английским словарям-тезаурусам для поиска синонимов, антонимов и дефиниций заданных слов;
- использование Интернет-ресурсов для поиска дополнительного учебного материала (вэб-квесты: **ВК**);
- использование программ машинного перевода (МП) *Prompt*, *Translate* и др. для получения переводов профессионального текста с целью дальнейшего редактирования;

- применение программы PowerPoint (ПП) для выполнения творческих заданий по подготовке презентаций;
- обращение к сайту Британского Национального Корпуса (БНК) <http://info.ox.ac.uk/bnc> для составления конкордансов по любым интересующим нас словам;
- изготовление электронных коллажей или постеров (П) для иллюстрации небольших выступлений;
- обращение к подкастам (ПК) для аудирования (сайт <http://academic.earth.org> и т.п.);
- проведение Интернет-конференции (ИК) для подведения итогов работы по определенной теме;
- работа с программами-конкордансерами (КОН), позволяющими отбирать терминологическую лексику по принципу частотности из больших текстовых корпусов для составления глоссариев по специальности.

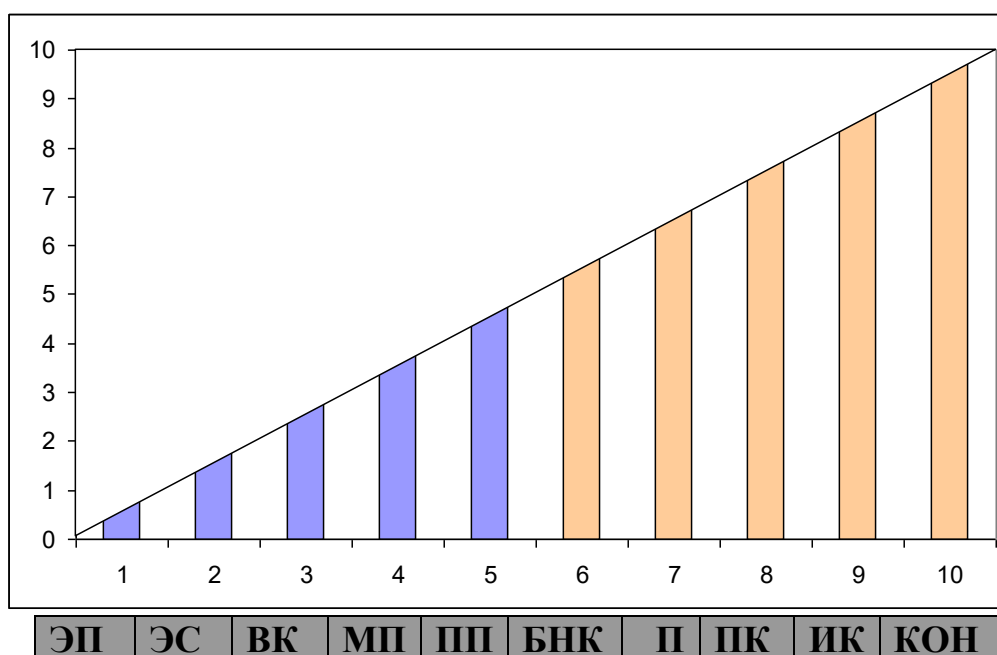


Рис.4. Условная шкала степени сложности выполнения студентами лингвокомпьютерных заданий.

Начиная наш перечень ресурсов с электронной почтой, мы отдаем себе отчет в простоте, доступности и полезности данного асинхронного ресурса для преподавания иностранных языков, что способствует высокой частотности ее интеграции в учебный процесс [47]. Электронная почта является, пожалуй, одним из самых исследованных учебных ресурсов [там же], что, однако, не исключает появление новых, не исследованных ранее заданий, основанных на ее использовании в учебном процессе. Так, помимо общеязыковых заданий на исправление ошибок в высланном по электронной

почте тексте, на поиск партнеров по переписке из стран изучаемого языка, создания собственной вэб-страницы для свободной публикации своих письменных работ, и многих других, в профессионально-ориентированном учебнике могут быть предложены иные задания, отражающие специфику профессионального общения. Так, включенное нами в учебник для студентов-медиков задание на обсуждение аннотаций специального текста по электронной почте вызывало достаточно серьезный интерес обучающихся, особенно потому, что принесенные на занятия распечатки «переговоров» учитывались преподавателем при выставлении оценок. Интересно отметить, что многие студенты переходили при подготовке задания на такие популярные в настоящее время синхронные режимы работы как «вконтакте» и «Скайп», в которых обсуждение аннотаций занимало гораздо меньше времени.

Указанные в нашем списке словари *Лингво*, *Мультитран*, *Гугл* также являются широко востребованным ресурсом в студенческой среде. Доступность данных ресурсов и быстрота нахождения необходимых словарных статей делают их незаменимыми при подготовке к занятию. Более того, в связи с тем, что многие студенты имеют доступ к Интернету на своих мобильных телефонах, словари становятся доступными им также и в аудиторной работе.

Если двуязычные словари широко используются всеми студентами и не требуют представления, то англо-английские словари – тезаурусы для многих студентов незнакомы и требуют специальных разъяснений ведущего преподавателя. Тезаурус относится к специальному типу словаря нормативной лексики с точно определенными связями между терминами. Термины такого словаря имеют четкие и краткие дефиниции, и если один и тот же термин используется для обозначения разных понятий в разных контекстах, он имеет ясное и точное толкование для снятия проблемы возможной омонимии. Если несколько терминов используются для обозначения одного и того же понятия, то один из них объявляется предпочтительным, а другие приводятся как синонимы или альтернативные названия. Тезаурусы типа *Wordsmyth*, *Merriam-Webster* и др. являются прекрасным онлайн-ресурсом для расширения вокабуляра, и особенно полезны для студентов лингвистического профиля. Именно поэтому работа с тезаурусом по поиску синонимов, антонимов и дефиниций была включена нами, прежде всего, в учебник по чтению для лингвистов.

Предлагаемое нами в каждом учебнике использование Интернет-ресурсов для поиска дополнительного учебного материала является хорошо знакомым для обучающихся заданием, которое может быть названо веб-квестом.

Согласно классическому определению Б. Доджа, «веб-квест - это образовательная деятельность, ориентированная на исследование и основанная на информации, частично или полностью поступающей из интернет-источников» [Webquests, 1995]. Позднее данное понятие конкретизировалось, и сейчас под веб-квестом понимают образовательную структуру, в которой «гиперссылки на необходимые веб-ресурсы и аутентичные задания используются для формирования у обучающихся мотивации, направленной на развитие индивидуального опыта и участие в процессе групповой учебной деятельности, целью которой является преобразование вновь приобретенного знания в более глубокое понимание» [March T., 2003], (см. более подробно: основная литература: АЗ, с.84).

При всей перегруженности данного определения деталями, нужно отметить, что автор акцентирует в нем возможность сочетания в веб-квесте индивидуального и группового опыта поисковой деятельности обучающихся, что является важным показателем присущей данному заданию интегративности. Студенты учатся работать с Интернет-ресурсами, извлекать нужную им информацию, используя все преимущества сети Интернет, такие как интерактивность, возможность работать как с текстовой информацией, так и с аутентичными видео- и аудиоматериалами, доступ к последним обновленным данным. При выполнении веб-квестов студенты могут свободно консультироваться друг с другом, работать совместно или индивидуально.

Задания на редактирование машинного перевода специального текста, примененные нами только в учебнике для студентов-медиков, являются новыми, не применявшимися еще в лингводидактическом аппарате учебников заданиями. В связи с отрицательным отношением многих преподавателей к машинному переводу [например, 24] как источнику низкокачественных текстовых эквивалентов, машинный перевод еще не вошел в арсенал общеизвестных позитивно воспринимаемых учебных ресурсов. Однако машинный перевод может эффективно использоваться не только для редактирования предъявляемых в учебнике готовых вариантов машинного перевода, но также и для выполнения курсовой работы по сравнению различных систем машинного перевода, например *Prompt*, *Translate* и др.

Мы считаем, что редактирование фрагментов машинного перевода профессионального текста является весьма полезным учебным заданием, прежде всего потому, что оно позволяет обучить студентов классификации грамматических, лексических и стилистических ошибок электронного переводчика и привить им, таким образом, азы лингвистического мышления.

Кроме этого, редактирование позволяет преподавателю объединить обучающихся общностью задачи, поскольку им предлагается обменяться вариантами отредактированного перевода и выставить друг другу оценки, причем при выставлении оценок преподаватель поощряет парную дискуссию. Редактирование является, таким образом, не только чисто языковым заданием, но имеет также коммуникативную направленность, поскольку порождает профессионально-ориентированное общение.

Задания по применению программы PowerPoint для выполнения творческих заданий по подготовке презентаций входит с небольшими вариациями в состав всех междисциплинарных учебников (см. основная литература: БЗ). Если в учебниках для студентов-медиков и для магистрантов гуманитарного профиля предлагаются презентации по тематике изучаемых текстов, то в учебнике «Выражение мнения» для студентов по специальности «Связи с общественностью» презентации в системе Power Point предлагаются в качестве альтернативного способа подготовки к Интернет-конференции. Что касается учебника для лингвистов *Focus on Reading*, то презентации предлагаются нами для актуализации междисциплинарных проблем в заданиях под названием «Междисциплинарный фокус». Таким образом, задания по подготовке презентаций на ноутбуке представляют собой креативный ресурс преподавателя для организации современного занятия по ИЯ с элементами компьютерной обучающей среды и могут использоваться вариативно в зависимости от целей обучения и контингента студентов. Текущие презентации являются хорошим средством подготовки к Интернет-конференции, которая может проводиться либо после завершения большой темы, либо в конце семестра в качестве итогового занятия.

Если первые пять видов лингвокомпьютерных заданий являются, как правило, хорошо известными студентам и не вызывают особых сложностей при выполнении, то вторая группа заданий, обозначенная на диаграмме светлыми столбиками, практически никому не знакома и требует обязательного введения преподавателем на ноутбуке во время аудиторной работы. Хотя ознакомление с сайтом Британского национального корпуса (БНК) по указанной гиперссылке возможно и в процессе самостоятельной работы, во время аудиторного занятия студентов необходимо ознакомить с алгоритмом отбора релевантного материала по заданному слову. Необходимо продемонстрировать копирование предъявленного программой конкорданса из 30-50 предложений в файл и сокращение этих предложений до коллокаций, которые можно далее использовать для составления искусственного конкорданса по профилю подготовки. Предлагаемый формат задания, используемый нами в учебниках для студентов-медиков и для

магистрантов гуманитарного профиля, сопровождается примерами подготовки конкордансов для целей перевода и составления глоссариев по направлению подготовки в табличном формате. Работа с БНК или аналогичными колоссальными текстовыми корпусами по подготовке конкордансов готовит студентов к выполнению курсовой работы по составлению глоссария по своей профессиональной тематике.

Изготовление электронных *постеров* для иллюстрации небольших выступлений является, фактически, творческой интерпретацией работы с программой *Power Point*, с той лишь разницей, что все материалы для презентации копируются на один слайд. Подбор материалов осуществляется в Интернете через поисковую систему Google, которая открывает сайт по любой теме и предлагает *картинки по теме*. Подходящие для студента картинки уменьшаются до нужного размера и копируются на один слайд. В результате, после редактирования, получается цветной коллаж, состоящий из 6-8 изображений, который воспроизводится в аудитории на экране ноутбука с выводением на большой экран (или на светлую стену) с помощью проектора. Выступление студента с использованием электронного коллажа обеспечивает необходимую на занятии наглядность, помогает студенту в следовании своему плану презентации, стимулирует общение по излагаемой теме. Преимуществом постера перед полноформатной презентацией в системе *Power Point* может быть сокращение времени на подготовку презентации, а также более целостное представление темы.

Нам представляется также, что использование подкастов, представляющих собой особый Интернет-ресурс для сохранения аудиоинформации, может индивидуализировать работу обучающихся и способствовать развитию их коммуникативных навыков. Об использовании подкастов в обучении ИЯ пишут многие авторы [Коган М.С., 2010; Никитенко О.А., 2011 и др.], отсылая к коллекции подкастов для изучающих английский язык, собранных на сайте www.englishcaster.com. Мы предлагаем использовать сайт <http://www.academicearth.org/>, который поддерживается Йельским университетом (США), и содержит курсы лекций в видео формате по разным предметам. При апробации учебников для магистрантов гуманитарного и технического профилей, в которых используется данный ресурс, он получил высокую оценку обучающихся в отношении качества представленного материала.

Что касается Интернет-конференции, то ее проведение предполагает большую организационную работу преподавателя по распределению обязанностей всех ее участников. Если нет возможности проводить конференцию в компьютерном классе, то нужно тщательно продумать

возможности Интернет-доступа в обычной аудитории и назначить «технического директора» и его ассистентов, а также позаботиться об обязательном наличии проектора и большого демонстрационного экрана. Необходимо также согласовать тематику всех выступлений для того, чтобы не было повторов, продумать очередность следования выступлений, назначить ведущего, имеющего хорошее произношение и некоторые артистические данные. Немаловажно также, чтобы студенты имели представление о необходимости соблюдения пауз, нужной интонации и жестикуляции для того, чтобы произвести должное впечатление.

Задание по проведению подобной конференции заложено в содержание нескольких междисциплинарных учебников, (см. основная литература, Б 1-б). При невозможности организовать Интернет – конференцию предлагается проводить ее в режиме *Power Point*. Наибольший интерес представляет проведение конференции в группах студентов по направлению «Реклама и связи с общественностью» (см. учебник *Выражение мнения*), для которых презентационная компетенция является профессионально-значимой и, безусловно, востребованной в будущей профессиональной деятельности. Проведение конференции является, по сути дела, групповым проектом и приводит к формированию профессиональной проектной компетенции.

Что касается работы с программами-конкордансерами, позволяющими отбирать терминологическую лексику по принципу частотности из больших текстовых корпусов по узкой тематике, то это задание требует самой тщательной проработки в аудитории. Оно рекомендуется для выполнения студентами второго или третьего курса тех специальностей или направлений, в научных текстах которых наблюдается большой удельный вес терминологической лексики. Если сравнить терминологическое наполнение медицинских текстов с текстами по гуманитарной тематике, то становится очевидным, что первые значительно превосходят последние по данному критерию. Именно поэтому задание на составление глоссария по профилю подготовки с помощью программ-конкордансеров предлагается нами для студентов по направлению «техническая физика», в РУП которых есть медицинская компонента, что более целесообразно.

Хотя все указанные электронные ресурсы были в той или иной мере задействованы в созданных нами междисциплинарных учебниках, степень их присутствия в каждом из них различна, как показано в Таблице 2:

Таблица 2. Распределение лингвокомпьютерных заданий по междисциплинарным учебникам

№	Название учебника	Электронные ресурсы									
		ЭП	ЭС	ВК	МП	ПП	БНК	П	ПК	ИК	КОН
1	Медицина катастроф	◆	◆	◆	◆	◆	◆				◆
2	Учебник по чтению для лингвистов		◆	◆		◆		◆		◆	
3	Англ.яз. для магистрантов техн.профиля		◆	◆		◆	◆		◆	◆	
4	Англ.яз. для магистрантов гум.профиля		◆	◆		◆	◆		◆	◆	
5	Выражение мнения (PR)			◆		◆				◆	

Из приведенной таблицы становится очевидным, что наиболее популярными и опробованными нами лингвокомпьютерными заданиями являются веб-квест и презентации, на втором месте располагаются электронные словари и Интернет-конференции. Что касается машинного перевода, программ-конкордансов, постеров и подкастов, то использование этих ресурсов еще исследуется и в перспективе будет шире использоваться нами при создании учебников нового поколения. Среднее количество используемых типов ЛКЗ в составе учебника равно пяти.

Завершая обзор примерной типологии ЛКЗ междисциплинарного учебника, отметим, что обучение по нему с демонстрацией способов выполнения становится гораздо эффективнее с использованием персонального компьютера (ноутбука) для аудиторной работы студентов. Ноутбук является основным «проводником» компьютеризации вузовской аудитории и средством создания полноценной КОС.

6. Актуализация как важнейшее звено реализации МДС на основе дисциплины *иностранный язык*

Обучение студентов и магистрантов любого профиля подготовки, как неязыкового, так и лингвистического, по МДС учебнику не означает внесения радикальных изменений в привычный, дидактически выверенный ход занятия. Все элементы обычного урока, такие как работа с текстом, выполнение языковых упражнений, парная работа с разговорными темами и т.д. рекомендуется сохранить, но проводить с некоторым «уплотнением» во времени, для того, чтобы создать возможность проведения актуализации МДС в формате урока. Именно актуализация, то есть эксплицитное подчеркивание или акцентирование фактора междисциплинарного взаимодействия коррелирующих дисциплин и является тем сущностным дополнением урока, которое необходимо выполнять ведущему преподавателю.



При этом важно понимать, что актуализация МДС не является элементом жесткого дидактического императива действий. Скорее наоборот, она является весьма гибким средством формирования междисциплинарной компетенции обучающихся и ее вариативность будет напрямую зависеть как от контингента обучающихся, так и от конкретного этапа реализации МДС в составе определенного междисциплинарного учебника. Приведем примеры возможных вариантов проведения МДС актуализаций в соответствии с указаниями, приведенными в уроках рассматриваемых нами МУ. Во всех учебниках актуализация МДС проводится за счет выполнения интегративных заданий, являющихся компонентами их лингводидактического аппарата.

Все многообразие предлагаемых вариантов актуализации междисциплинарных связей в созданных нами учебниках сводится к двум основным моделям, которые можно условно считать моделями *распределенной* и *концентрированной* актуализации.

Модель *распределенной актуализации МДС* с учетом принципа альтернативности при выполнении заданий широко применяется в учебном пособии по английскому языку «Медицина катастроф» [Ятунина А.И., Попова Н.В., 2009], которое может использоваться для студентов, обучающихся по инженерным специальностям, связанным с техникой безопасности и медициной.

Особенностью пособия является широкое использование элементов компьютерной обучающей среды для аудиторной и самостоятельной работы

студентов. Таким образом, если в обычном профессионально-ориентированном пособии по иностранному языку наблюдается взаимодействие только двух когнитивных составляющих, обобщенно-профессиональной и иноязычной, то в данном пособии, имеющем междисциплинарную направленность, именно компьютерная среда является третьим когнитивно-процессуальным компонентом, интегрированным в учебно-методический аппарат пособия.

Использование технических средств обучения позволяет создать современную компьютерную обучающую среду, как в аудитории, так и при подготовке студентов к уроку. Если упражнения по конкордансам и редактированию машинного перевода рекомендуется выполнять в формате аудиторной работы, то поисковые и творческие задания лучше оставлять для внеаудиторной самостоятельной работы студентов. Все задания, подготовленные с помощью компьютерных программ или выполняемые на компьютере, обозначены знаками  (аудиторная работа) и  (внеаудиторная самостоятельная работа).

Задания, требующие работы с компьютером, чаще всего **не** могут быть выполнены на занятии, поскольку в аудитории обычно нет необходимого технического обеспечения. Однако в домашних условиях учащиеся будут иметь больший стимул для выполнения домашнего задания по иностранному языку, если оно будет связано с использованием компьютера.

Базовая модель данного учебника показывает взаимодействие трех содержательно-процессуальных составляющих, являющихся отражением трех соответствующих дисциплин или циклов дисциплин рабочего учебного плана основной образовательной программы. Это общепрофессиональный компонент, связанный в данном случае с медициной, содержательно-процессуальный иноязычный компонент, связанный с изучением английского языка и процессуальный лингвокомпьютерный компонент, базирующийся на изученных всеми студентами в школьных и вузовских курсах основах информатики. Упрощенная модель учебника с коэффициентом междисциплинарности $M=3$, представлена ниже на Рис.5:



Рис. 5. Базовая модель междисциплинарного учебника по английскому языку для студентов 2-3 курсов медицинского профиля

Наиболее показательным вариантом модели распределенной интегративности или «интегративного шлейфа» данного учебника являются серии заданий для внеаудиторной самостоятельной работы. Ниже приводим актуализационный блок из пяти форматов поурочных заданий при двойной степени актуализации за счет выполнения в режимах самостоятельной внеаудиторной работы и поурочной проверки [см. основная литература: Б: Ятунина А.И., Попова Н.В., 2009, с.50]:

1. Use the underlined words in Text 6 to practice word formation by referring to *Lingvo* or any other dictionary on your computer or mobile phone. Fill in the table. The first two have been done for you as an example.

	Word from the text	New word	Example
1.	Develop	development	The physician described the development of the disease.
2.	Severe	severity	Hospital admission was necessary because of the severity of the disease.

2. Translate this paragraph twice: by yourself and with the aid of any computer translation system like Promt or Translate. Work in pairs to evaluate both.

Peer mark:

3. Prepare two types of annotations of the above text:
 – indicative annotation of only one sentence telling us what the text is about;
 – informative annotation consisting of 3-4 sentences answering the question of what is said about the subject. (See examples in Reference section).

Tandem learning through collaboration via e-mail or SMS correspondence in English is encouraged and will add you more points at the lesson if proved by a printout.

4. Prepare a list of sentences (up to 15) for translation from the British National Corpus with the use of the following words from the above text: tuberosity, surface, tenderness, healing and use one of them for making up your own concordance. Use the site <http://info.ox.ac.uk/bnc> and an example of this task in the Reference Section of the textbook

5. Are you creative enough to prepare a presentation (3-5 minutes) on any problem relevant to the text? If you are, just do it via the Internet and PowerPoint.

Peer mark:

При выполнении каждого из пяти приведенных примеров интегративных поисковых заданий с открытыми результатами поиска возможны **альтернативные варианты** [38] их выполнения, сравнение и обсуждение которых и представляет самый большой интерес для формирования иноязычной лингвокомпьютерной компетенции. Отметим, что презентация [65], на наш взгляд, является наиболее емким интегративным заданием, предполагающим такие этапы подготовки как Интернет-поиск, аудирование подкастов, формирование слайд-шоу или постера, а затем само выступление с элементами риторического «обогащения» и участие в его обсуждении в интерактивном режиме. Степень интегративности данного лингвокомпьютерного задания, определяемая исходя из количества видов умственной деятельности, необходимой для его выполнения, равна пяти, что превосходит аналогичный показатель по другим лингвокомпьютерным заданиям.

Распределенная актуализация междисциплинарного синтеза в процессе выполнения ЛКЗ в учебнике по иностранному языку происходит на основе соблюдения принципа альтернативности при их выполнении, что способствует порождению профессионально-ориентированных дискуссий обучающихся по сравнению эффективности их выполнения. Именно в процессе заинтересованных дискуссий на иностранном языке и происходит интериоризация, то есть усвоение навыков использования Интернет-ресурсов для изучения иностранного языка. Модель распределенной актуализации можно представить следующим образом (Рис.6):

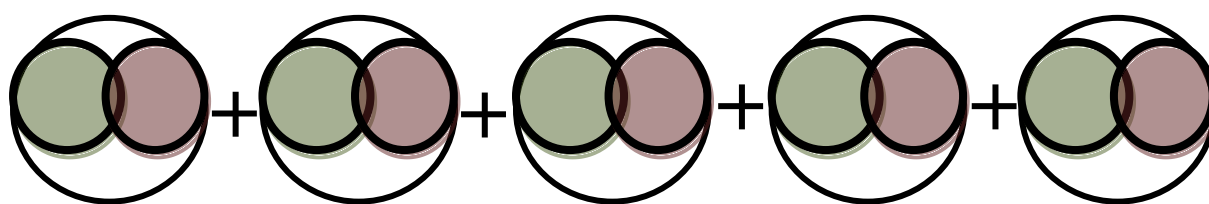


Рис.6. Модель распределенной актуализации при выполнении лингвокомпьютерных заданий по принципу альтернативности

Данная модель построена исходя из минимума альтернативных компонентов при выполнении лингвокомпьютерных заданий, равного двум, хотя их может быть и больше. В первом задании алгоритм поиска однокоренных слов может принимать иметь разные форматы в зависимости от используемого электронного словаря. Во втором задании алгоритмы выполнения будут зависеть от используемых систем машинного перевода. В третьем задании возможны альтернативные варианты переписки студентов по *электронной почте*, *sms* или с использованием социальных сервисов,

например, *vkontakte*. В четвертом задании могут применяться разные корпуса, использование которых может иметь определенную специфику, отражающуюся на результатах поиска. В пятом задании альтернативным вариантом презентации может быть постер, при подготовке которого все визуальные фрагменты копируются на один слайд, что дает целостное представление о теме выступления [38].

Из вышеизложенного становится очевидным, что основным лингводидактическим компонентом актуализации МДС в указанном учебнике для студентов по медицинской физике является коммуникативная деятельность обучающихся, направленная на решение профессионально-ориентированных проблем с помощью электронных ресурсов. В коммуникативной деятельности преобладает иноязычный *устноречевой* компонент, в то время как письменноречевой аспект его дополняет.

Гораздо более показательной в лингводидактическом аспекте является следующий способ актуализации по принципу *личностной линзы*, который применяется нами в учебнике для лингвистов первого курса.

Основная цель учебника «*Focus on reading*» [см. основная литература, Б3] - углубление профессионализации лингвистического образования. Поскольку каждый модуль коррелирует только с одной теоретической дисциплиной дальнейшей подготовки бакалавров лингвистики, можно считать, что все формируемые на основе иностранного языка междисциплинарные связи имеют, в основном, бинарный характер.

Междисциплинарное пособие по чтению для бакалавров первого курса является попыткой создания учебника, в котором студентам необходимо соединить свои знания иностранного языка с основами профессиональных знаний. Предлагаемые в учебном пособии тексты подобраны в соответствии с содержанием таких дисциплин ФГОС как «Психология и педагогика», «Введение в языкознание» (раздел «Семиотика»), «Педагогическая антропология», «Введение в теорию межкультурной коммуникации», «История и культура стран первого иностранного языка» (страноведение). Во всех разделах пособия предлагаются также задания по использованию Интернет-ресурсов, для которых нужны знания студентов по информатике.

Целостное профессиональное мышление лингвиста формируется за счет соблюдения принципа междисциплинарности в подаче профессионально-ориентированного материала, а также за счет создания условий междисциплинарного взаимодействия в процессе обучения иностранному языку. Схема формируемых перспективных МДС преемственного типа представлена ниже на Рис.7.

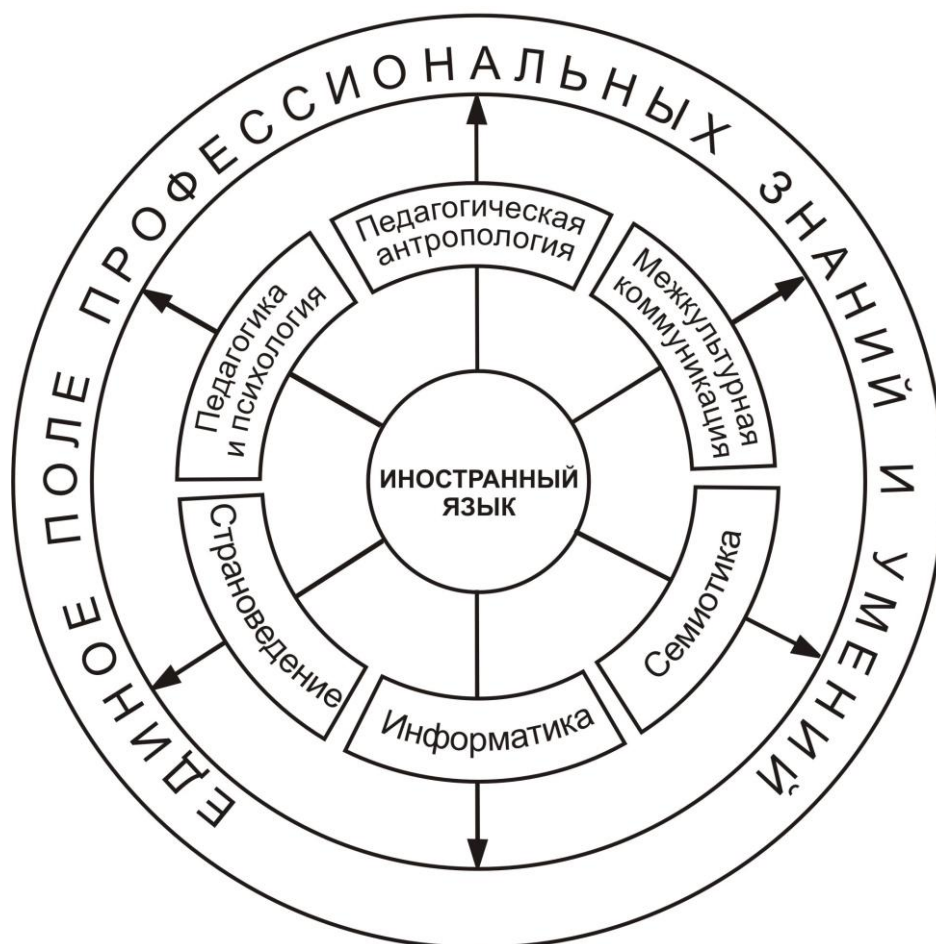


Рис. 7. Реализация принципа междисциплинарных связей

Завершающими в каждом уроке всех пяти модулей являются задания, сформулированные под названием «фокусы», в которых и происходит актуализация содержательных междисциплинарных связей между иностранным языком и соответствующей теоретической дисциплиной бакалаврской программы. Задание *междисциплинарный фокус* представляет собой дискуссию, которая проводится на основе текста, но с учетом предлагаемого дополнительного материала по соответствующей тематике, углубляющего ее понимание лингвистами.

Таким образом, устанавливается содержательная связь между изучаемым текстовым фрагментом и определенной дисциплиной рабочего учебного плана, которую лингвистам предстоит изучать в ближайшей или отдаленной временной перспективе. Развивающаяся при парной работе коммуникативная компетенция лингвистов основана на обсуждении экстралингвистических задач, связанных с возможной профессиональной ориентацией обучающихся. Приобретаемая в процессе подобного общения дополнительная междисциплинарная компетенция является, таким образом, логическим продолжением коммуникативной компетенции.

Цель междисциплинарных «фокусов» заключается в том, чтобы дать студентам возможность глубже вдуматься в содержание текста, его подтекст и идею, а также осознать его значение для подготовки к восприятию последующей релевантной теоретической дисциплины. Мыслительная деятельность лингвистов получает, таким образом, дополнительные стимулы для аналитического осознания профессионально значимых проблем, на которые подчас трудно ответить однозначно. Многие «фокусы» завершаются заданиями по тренировке навыков письменной речи в рамках изучаемого тематического материала.

Для подготовки студентов первого курса к восприятию семиотики рекомендуется, например, чтение глав из богатого христианской символикой романа Дена Брауна «Код Да Винчи», а также изучение текстов с описанием символики дорожных знаков, флагов, школьной формы и т.д. Для подготовки к восприятию дисциплины «Педагогическая антропология» рекомендуется, например, чтение фрагмента из рассказа Стивена Крейна «Красное знамя мужества», описывающего процесс взросления подростка и сопровождаемого «антропологическим фокусом», посвященном инициации. Дискуссия по указанному произведению позволяет студентам проанализировать этапы взросления человека и лучше понять психологические аспекты формирования его характера, что важно для последующего восприятия дисциплины «Педагогическая антропология». Одна из важнейших тем педагогической антропологии – развитие способностей человека – иллюстрируется рассказом Олдоса Хаксли «Маленький Архимед», который завершается дискуссией по актуализируемой теме.

Целостное профессиональное мышление лингвиста формируется за счет соблюдения принципа междисциплинарности в подаче профессионально-ориентированного материала, а также за счет создания условий междисциплинарного взаимодействия в процессе концентрированной актуализации в заданиях - «фокусах». Это способствует созданию более четкой модели концентрированной актуализации, которая обязательно имеет личностную ориентацию (см. Таблицу 3).

Основным формальным критерием наличия личностного проецирования проблемы являются вопросы с местоимениями *you/youir*, которые неоднократно задаются обучающимся в междисциплинарном фокусе, в среднем более четырех раз по проблеме.

Таблица 3. Определение степени личностной ориентации фокуса профессионально-ориентированного учебника

№ уро-ка	Автор и название произведения	Педагогическая проблема	Личностная ориентация фокуса (you-questions)	Относительный индекс личностной ориентации фокуса
1)	D.J. Salinger. The Catcher in the Rye	Настоящие и мнимые ценности	5	70%
2)	Irvin Shaw. Rich Man, Poor Man 1	Одиночество школьника	3	43%
3)	Irvin Shaw. Rich Man, Poor Man 2	Агрессивность поведения детей	2	28%
4)	Irvin Shaw. Rich Man, Poor Man 3	Несоблюдение дресс-кода учителями	7	100%
5)	Bel Kaufman. Up the Down Staircase	Школьная атмосфера	6	86%
6)	Joan Rowling. Harry Potter	Выбор школьных предметов	5	70%
7)	M. Twain. The Adventures of Tom Sawyer (1)	Физическое наказание в школе	3	43%
8)	M. Twain. The Adventures of Tom Sawyer (2)	Месть ученика учителю	4	60%
9)	C. P. Snow. A Ten-Shilling Note in Front of the Class	Участие детей в благотворительности	6	86%
Средние значения			4,6	65%

При выполнении любого междисциплинарного фокуса учебника происходит не столько расширение объема знаний обучающихся, сколько интегрирование или обобщение тематического содержания прочитанного

художественного произведения. Интегрирование частной проблемы рассматриваемого текста в общую проблему педагогики при проведении актуализации происходит в процессе пошагового приближения обучающихся к пониманию сути проблемы. Интериоризация или усвоение знаний происходит путем рефлексии, при «пропускании» отдельных содержательных аспектов проблемы через личный опыт студентов.

Ниже приведен пример задания-*фокуса* для концентрированной актуализации МДС при обсуждении отрывка из повести Д.Дж.Селинджера «Над пропастью во ржи» в педагогическом модуле учебника для лингвистов. В вопросах и заданиях, имеющих личностную ориентацию, местоимения you и your подчеркнуты:

Pedagogical Focus



Mothers find it difficult to understand their children at puberty. Many mothers of girls in both elementary and junior high school are worried about how their daughters get along with friends as well as how to build character, nurture attitudes and teach manners. They are increasingly worried that they do not understand what their daughters are thinking or that they may not have been raising them in the right way. Meanwhile, mothers of boys in junior high school seem to be confused about the increasing independence that their sons display. For instance, they worry about possible bad peer influence or when their sons do not tell them much about what is happening at school. Salinger's hero is a good example of such a "difficult" teenager boy.

Holden Caulfield is an idealist clinging desperately to the notion that basic human kindness is far more vital to a happy existence than material wealth. Holden feels like a misfit in school environment, and he desperately seeks a human connection that will make him feel whole. Perhaps the lesson to be learned from this classic literary character in regards to wealth, corruption and the American dream, is that no matter how many beautiful, expensive things one is surrounded by, true happiness can only be found from within. Discuss Holden's personality by answering the following questions:

1. Holden describes himself as a perpetual failure. He has been told endlessly by his parents, teachers and just about everyone he knows that his expulsions and other reckless acts make him a failure. Do **you** perceive Holden as a real underdog? Have **you** got any objections to this?

2. Do **you** understand Holden in his psychological attitude to the world of grown-ups? Do **you** share his idea that all the people are phonies? Why not?

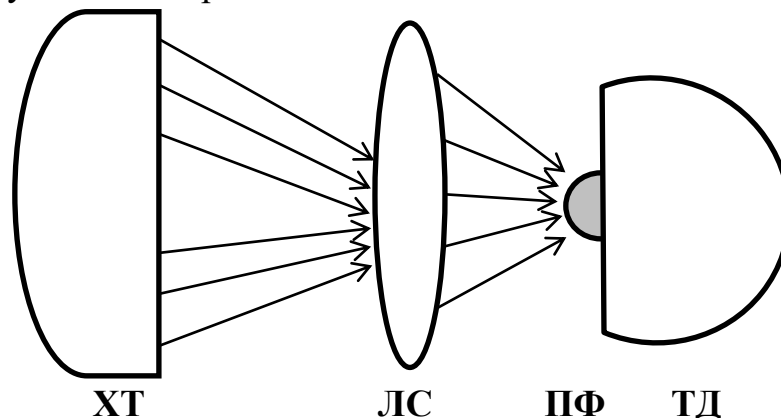
Download and watch the film to understand Holden better.

Discuss in pairs: Should teachers persuade their pupils at school to be success-oriented or "Holden-oriented" in their quest for purity and honesty.



Summarize the problem of human values in modern world in a written form consulting www.webofloneliness.com and come out with your solution.

Данный тип актуализации является наиболее личностно-ориентированным из двух представленных нами моделей. Проецирование педагогической проблемы из текста на иностранном языке, который является задающим, в смыкающийся с релевантной теоретической дисциплиной проблемный фокус происходит через личность субъекта процесса обучения, которым является студент. Личность самого студента является своеобразной линзой, которая фокусирует педагогическую проблему, и именно личностная окраска обсуждаемой проблемы способствует углублению ее интериоризации, то есть постижению и переводению в личностный план. Именно формирование личностных аспектов при освоении дидактического материала является важным для развития интегративной лингвопедагогической компетенции обучающихся лингвистов. Модель данного вида актуализации представлена ниже на Рис.8:



Обозначения: ХТ – художественный текст, ЛС - личность студента, ПФ – проблемный фокус, ТД – теоретическая дисциплина

Рис.8. Модель концентрированной актуализации педагогической темы по принципу личностной «линзы»

Таким образом, междисциплинарный профессионально-ориентированный учебник по чтению «Focus on reading», актуализационную модель которого мы описали, является еще одним примером учебника нового поколения. Помимо присутствия в нем универсальной для современного учебника интегративной по сути лингвокомпьютерной составляющей, данный учебник обеспечивает дополнительную степень междисциплинарности за счет использования в нем иноязычного текстового материала, коррелирующего с шестью дисциплинами рабочего учебного плана по направлению

«Лингвистика». Имея коэффициент междисциплинарности равный 7, учебник (вместе со второй частью *Focus on Culture*) обеспечивает формирование более широкого, чем в традиционных учебниках, спектра учебных компетенций, которые составляют профессиональную иноязычную компетентность бакалавра лингвистики.

7. Междисциплинарный мобильный дидактический модуль (ММДМ) как форма реализации интегрированного содержания в программе базовой дисциплины

В целях междисциплинарного проектирования учебного процесса формируемое нами интегрированное содержание должно принять требуемые для его успешной реализации дидактические очертания. Мы имеем в виду целесообразность разработки приемлемых для актуализации МДС форм, таких как интегрированные *курсы*, дидактические *модули* и отдельные *задания* междисциплинарного синтеза. Если интегрированный курс, как наиболее длительная по времени проведения форма актуализации МДС может продолжаться в течение семестра, то дидактический модуль может представлять собой описание алгоритма действий по интериоризации МДС преподавателя и обучающихся, а также подборку соответствующих заданий и упражнений в расчете на ограниченный период времени.

Специфика модульного обучения [Авдеев Н.Ф., 2006; Чошанов М.А., 1990; Чернилевский Д.В., 2000; Общая, 2005; Соловова Е.Н., 2008; Арсеньев Д.Г., Сурыгин А.И., Шевченко Е.В., 2010 и др.] является в настоящее время предметом рассмотрения многих исследователей, особенно в связи с введением компетентного подхода. Под модулем понимается целостный набор подлежащих освоению умений, знаний, отношений и опыта, описанных в форме требований, которым должен соответствовать обучающийся по завершению модуля, представляющий составную часть более общей функции [Голубева Т.А., 2008]. Данное определение модуля фактически выводит нас на формирование заданных компетенций, поскольку именно в форме компетенций формулируются в настоящее время результаты обучения по любой учебной программе в формате ФГОС третьего поколения. Модуль может относиться к более обширной учебной программе дисциплины, которая может включать несколько модулей.

Модульное обучение оценивается методистами как один из вариантов модернизации традиционной системы обучения в вузе. Под модулем при этом понимается логически завершенная часть учебного материала, которая

заканчивается контрольной акцией (тестом, контрольной работой и т.д.) При модульном обучении обучающийся работает максимум времени самостоятельно, учится самоорганизации, самоконтролю и самооценке. Модульное обучение стимулирует интерес к обучению, поддерживает дух соревнования и соперничества, что является позитивным фактором.

Модуль - это дидактическая единица, ориентированная на достижение определенного запланированного результата обучения, то есть заданной компетенции или ее составляющей. Модули, по мнению методистов, дают возможность оперативного варьирования направленности образовательной программы, то есть быстрого реагирования на изменение запросов студентов, а также могут применяться при организации асинхронного обучения. Все эти доводы в пользу модульного обучения представляются нам достаточно убедительными, поэтому можно предположить, что они будут чаще выступать в качестве структурно-логических компонентов основной программы дисциплины или в качестве ее дидактического дополнения. Принцип модульности определяет динамичность и мобильность функционирования системы обучения, позволяет ориентироваться на достижение конкретных результатов обучения.

При проектировании образовательного процесса могут системно использоваться все преимущества и достоинства модульного обучения, как то: конструирование учебного курса по дисциплине как объединение дидактических модулей, каждый из которых одновременно является банком информации и методическим руководством по его применению; обеспечение целостности учебного процесса за счет продуманного сочетания предварительно дифференцированных дидактических единиц; возможность эффективного управления учебным процессом за счет использования рейтинговой интенсивной технологии модульного обучения; индивидуализация обучения на основе приоритетности внеаудиторной самостоятельной работы студентов при освоении модулей и допущении индивидуального темпа деятельности обучаемых.

Модульное проектирование предоставляет большие возможности применения творческого подхода к обучению различных контингентов обучающихся. Именно интегрированные курсы, то есть содержательные и/или процессуальные элементы смежных дисциплин, внедренные в базовую дисциплину обучения, обеспечивают обучающимся возможность активной познавательной и творческой деятельности при перенесении акцента на самостоятельную работу. Интегрированный модуль позволяет своевременно изменять или обновлять содержательный компонент обучения, придавать дисциплине нужную степень вариативности.

Нужно отметить, что о необходимости модульного обучения говорится и в примерной программе обучения иностранному языку для неязыковых вузов [2009]. Предлагается, в частности, создавать профессионально-ориентированные и элективные модули в соответствии со спецификой отдельного вуза, при этом содержание модулей может варьироваться. Если трудоемкость профессионально-ориентированного модуля устанавливается не менее двух зачетных единиц (или 72 часа), то трудоемкость элективного модуля не устанавливается.

Создание междисциплинарных модулей нам представляется весьма перспективным. Модульная презентация междисциплинарного «обрамления» программы любой учебной дисциплины является наиболее оптимальной, поскольку именно такая дидактическая форма может способствовать реализации междисциплинарного аспекта дисциплины. Междисциплинарный модуль, содержащий конкретные задания и упражнения для «прокладывания» междисциплинарных «каналов» связи с другими параллельными или последующими дисциплинами, является удобной формой введения идеи междисциплинарности в силу максимальной концентрации в нем адекватного материала, компактности и самостоятельности как дидактической единицы учебного процесса. Дидактический статус подобного модуля – *элективный* или *дополнительный* МДС модуль по базовой дисциплине актуализации МДС.

Именно модуль, рассчитанный примерно на 10-18 аудиторных часов занятий, представляется нам удобной формой актуализации МДС в учебном процессе. Его основным преимуществом перед интегрированным курсом является более высокая степень дидактической мобильности, поскольку он может использоваться как в концентрированном, так и в распределенном варианте. Если в первом случае преподаватель может целенаправленно готовить студентов к более сложной последующей дисциплине учебного плана, то во втором случае материалы модуля могут использоваться понемногу на каждом занятии, чтобы у студентов накапливались представления о междисциплинарной организации учебного процесса и постепенно формировалась соответствующая компетенция.

Создание подобных модулей в настоящее время весьма востребовано в связи с тем, что междисциплинарные аспекты учитываются как в примерной программе по иностранному языку, так и в ФГОС всех ООП третьего поколения. Создание подобных мобильных междисциплинарных дидактических модулей (ММДМ) как дополнительного дидактического ресурса, не требует больших временных затрат авторских коллективов, но при этом диверсифицирует аудиторную и особенно внеаудиторную

самостоятельную работу обучающихся, делает последнюю более творческой, более автономной.

Если введение любого интегрированного курса междисциплинарного взаимодействия, как дисциплины регионального /вузовского компонента или курса по выбору студентов, должно быть предварительно отражено в учебном плане по ООП, то введение ММДМ не требует такого «официального» разрешения. Нам представляется, что элективные ММДМ могут вводиться в качестве дополнений к учебным программам по договоренности между преподавателями взаимодействующих дисциплин после решения всех организационных и административных вопросов. Но прежде чем перейти к описанию созданных нами ММДМ необходимо пояснить выбранную нами категорию мобильности как важную характеристику междисциплинарного дидактического модуля.

Категория мобильности междисциплинарного дидактического модуля вводится нами впервые и заслуживает того, чтобы рассмотреть ее более подробно. Степень мобильности модуля представляется нам существенным параметром для его дальнейшего использования в дидактических целях, и этот параметр необходимо обозначать во введении к основной, дидактической части модуля. Под мобильностью мы будем подразумевать возможности вариативного использования модуля в различных режимах аудиторной и внеаудиторной работы, его применения для различных контингентов обучающихся, а также для более широкого спектра дисциплин.

Так, дидактическая мобильность ММДМ может проявляться в *распределенной* или *концентрированной* презентации входящего в его состав дидактического материала ведущим преподавателем. Например, при концентрированной подаче МДС-материала преподаватель может вводить его укрупненными дидактическими порциями, например, по 30 минут в течение 6 занятий. Однако, более правильным, на наш взгляд, будет постепенное, распределенное на более мелкие дидактические порции, введение междисциплинарного материала, скажем, по 15 минут в течение 12 занятий. В связи с тем, что специфика модульного обучения официально не регламентируется, оба способа обучения нужно признать приемлемыми. Поскольку предлагаемые модули являются элективными, преподаватель может варьировать степень дозирования междисциплинарного материала в зависимости от степени сложности основного изучаемого материала по дисциплине, хотя рекомендуемая степень такого рода *внутренней* мобильности модуля указана в качестве одного из его параметров.

Второй тип *внешней* дидактической мобильности ММДМ подразумевает возможность его «прохождения» в разных дисциплинах ООП,

программы которых имеют смежные дидактические аспекты. Так, созданный нами ММДМ по актуализации МДС между дисциплинами «Древние языки и культуры» и «Практический курс первого иностранного языка» на основе упражнений по межъязыковым связям между латинским и английским языками, может иметь и более широкое применение. Поскольку модуль представляет собой специально разработанные упражнения на латинские заимствования в английском языке, он может найти применение не только в базовой дисциплине актуализации указанных МДС «Древние языки и культуры», но также и в дисциплинах «Практикум по культуре речевого общения первого иностранного языка» и «Лексикология». Внутренняя дидактическая мобильность за счет распределенной и концентрированной актуализации материалов также представляется целесообразной.

Третьим фактором проявления дидактической мобильности ММДМ является его переадресация для более широкого контингента обучающихся. Если речь идет о ММДМ общего содержания, имеющего общекультурное значение, то ограничение его применения только теми группами студентов, для которых он первоначально создавался, представляется неоправданным. Так, несмотря на то, что модуль «Музеи мира», интегрирующий триадное взаимодействие дисциплин *ИЯ – культурология – информатика*, создавался для студентов направлений *мехатроника* и *электротехника*, в учебных планах которых есть все три дисциплины, его можно применять для студентов всех направлений подготовки.

Применение данного модуля для студентов всех направлений многопрофильного вуза рекомендуется еще и потому, что модуль предназначен, главным образом, для внеаудиторной работы студентов. Рекомендованное соотношение аудиторной и внеаудиторной работы при выполнении модуля составляет 1:5, что может означать, фактически, выделение двух часов аудиторных занятий за семестр для организации работы с модулем и проверки результатов, при том, что студенты потратят 10 часов самостоятельной работы для совершения аутентичных виртуальных экскурсий в лучшие музеи мира.

Таким образом, основным качеством ММДМ, в отличие от учебника или учебного пособия, является его дидактическая мобильность или гибкость, которая может проявляться как в формах предъявления материалов, так и в расширении спектра принимающих дисциплин и контингента обучающихся по модулю студентов. Модуль может быть более четко нацелен на формирование определенной компетенции или ее составляющей, задаваемая в каждом модуле цель обучения может базироваться на выполнении определенных ясно сформулированных задач.

Предлагаемая нами модель междисциплинарного модуля содержит некоторые структурные элементы, которые отличают междисциплинарный модуль от любого монодисциплинарного модуля. Если такие составные части как *целевое назначение модуля, трудоемкость, формы контроля, рекомендации для преподавателей, рекомендуемое соотношение аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы по освоению модуля* являются обязательными для модульного формата обучения вообще, то некоторые дидактические категории характерны в большей мере для междисциплинарного модуля, который имеет элективный статус. Мы имеем в виду такие категории как указание *взаимодействующих дисциплин, вариантов дидактической мобильности модуля, дополнительных возможностей организации учебного процесса* с применением модуля и *основного дидактического преимущества* конкретного модуля.

Если указание взаимодействующих дисциплин представляет собой фактологическую информацию, то остальные три категории (выделено жирным шрифтом на титульном листе модуля, см. Таблицу 4) являются «рекламой» дополнительного дидактического творчества преподавателей. Если, например, в титульном листе проектного модуля указано, что его основное дидактическое преимущество в том, что он повышает интерес и мотивацию студентов, то преподаватель может использовать его для слабо мотивированных студенческих групп, уровень знаний которых недостаточен для восприятия содержания модуля. Приведенный ниже титульный лист отражает базовую модель ММДМ, которая при необходимости может варьироваться (более подробно см. монографию Поповой Н.В. по междисциплинарно-модульному обучению ИЯ: основная литература А4).

Ниже, в Таблице 5., представлены основные характеристики шести элективных междисциплинарных дидактических модулей, размещенных в виртуальной среде Moodle, с акцентированием категории их дидактической мобильности, позволяющей расширить их целевую аудиторию.

Формат элективного модуля представляется нам оптимально гибким дидактическим средством для внедрения МДС в учебный процесс. Модульное обучение на основе ИЯ как универсального дисциплинарного базиса целесообразно для построения интегративной основы обучения.

Таблица 4. Титульный лист междисциплинарного модуля

Тип элективного модуля	Междисциплинарный мобильный дидактический модуль
Название модуля	ПРОЕКТНЫЙ МОДУЛЬ
Взаимодействующие дисциплины и языки	Иностранный язык – профессиональная дисциплина направления подготовки - информатика
Краткое содержание модуля	В модуле представлены четыре семестровых проекта для организации аудиторной и самостоятельной работы студентов: проект по сравнению систем машинного перевода, по составлению терминологического глоссария с помощью программы – Конкордансера, проект по проведению конференции и по созданию пакета документов грантового сопровождения.
Формируемые интегративные компетенции	Проектная компетенция, в которую входят коммуникативная, письменноречевая, презентационная и поисковая составляющие; социокультурная компетенция
Целевое назначение модуля	Обучение ИЯ студентов старших курсов и магистрантов неязыковых факультетов и направлений посредством организации проектной деятельности. Обучение слушателей ФПК.
Дидактическая мобильность модуля	Модуль может также использоваться для студентов второго курса неязыковых направлений, имеющих повышенный уровень подготовки по иностранному языку
Трудоемкость модуля	36 часов
Рекомендуемое соотношение аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы по освоению модуля	Аудиторная работа – 12 часов, Самостоятельная внеаудиторная – 24 часа.
Формы контроля	Курсовой проект в письменной форме как результат парной или групповой работы, презентации, дискуссии.
Рекомендации для преподавателей	На первом аудиторном занятии по каждому проекту необходимо продемонстрировать возможности его выполнения на ноутбуке и показать алгоритм работы с материалами модуля. Большую часть остальной работы студентам рекомендуется проводить самостоятельно при осуществлении текущего контроля преподавателем.
Дополнительные возможности организации учебного процесса с применением модуля	Студенты могут получать дополнительные баллы (бонусы) за выполнение и хорошее усвоение материалов модуля. В группах с высоким уровнем языковой подготовки рекомендуется проводить аудиторные дискуссии по материалам модуля с привлечением дополнительных материалов по каждому проекту.
Основное дидактическое преимущество данного модуля	Повышение интереса и мотивации обучающихся при их участии в групповой или парной проектной деятельности
Составители модуля	Ятунина А.И., Никитенко О.А.
Научный руководитель модуля	Попова Нина Васильевна, ninavaspo@mail.ru

Таблица 5. Основные характеристики ММДМ

Название ММДМ и его содержание	Формируемые компетенции	Целевая аудитория	Дидактическая мобильность
Музеи мира (видео-экскурсии по 6 музеям на основе сайта «Уроки культуры»)	Иноязычная лингвокультурологическая и иноязычная лингвокомпьютерная	Студенты технических направлений	Студенты всех направлений подготовки уровня В1.
Учебный дискурсивный анализ (12 категорий заданий)	Дискурсивно-аналитическая, входящая в профессиональную лингвистическую	Лингвисты 2 курса, изучающие практический курс 1 ин. яз.	Лингвисты 3 и 4 курсов, изучающие стилистику & аналитическое чтение, и студенты-гуманитарии
Лингговизуальные комплексы (ЛВК) социальной рекламы (4 комплекса аутентичных ЛВК)	Иноязычные лингвокультурная, лингговизуальная и социокультурная компетенции	Лингвисты 2 курса, изучающие лексикологию и 4 курса, изучающие стилистику	Студенты уровня В2 всех направлений
Лексикология-стилистика: (упражнения по 10 лингвистическим проблемам смежных дисциплин)	Профессиональная лингвистическая	Лингвисты 2 курса, изучающие лексикологию	Лингвисты 3 и 4 курсов, изучающие стилистику и аналитическое чтение
Латинские заимствования в английском языке (18 тестов, 27 заданий)	Языковая и компенсаторная (стратегическая) компетенции, входящие в коммуникативную	Лингвисты 1 курса, изучающие латинский и английский языки	Студенты и аспиранты неязыковых направлений
Проектный модуль: (проекты -конкорданс-гlossарий - машинный перевод - гранты -интернет-конференция)	Проектная компетенция, в которую входят коммуникативная, письменноречевая, презентационная и поисковая составляющие.	Студенты старших курсов и магистранты неязыковых факультетов	Студенты второго курса неязыковых направлений уровня В2.

8. Междисциплинарный дискурсивно-аналитический компонент в программе подготовки лингвистов

Понятие «дискурс» представляет значительные сложности в силу того, что оно находится на стыке целого ряда научных дисциплин, таких как лингвистика, антропология, литературоведение, этнография, социология, социолингвистика, философия, психолингвистика, когнитивная психология и других. Определение дискурса, данное в «Лингвистическом энциклопедическом словаре» говорит о том, что дискурс – это «связный текст в совокупности с экстралингвистическими прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами» [4]. Данное определение представляется довольно полным, так как дискурс рассматривается в нем как целенаправленное социальное действие и компонент взаимодействия людей, связанный с прагматической ситуацией.

Теории дискурса как междисциплинарного понятия и его соотношению с текстом посвящено много исследований, например, работы Гавриловой М.В., Чернявской В.Е., Йоргенсен М.В., Филлипс Л., Феркло Н., Лейчика В.М., Манаенко Г.Н., и др. Рассмотрение дискурсивного анализа в учебно-методических целях можно проследить в работах Куликовой О.В., Сергеевой Е.В., Сорокиной С.В., Хохловой Н.Б., Чичериной Н.В., Dijk van T. A., Olshtain E., Carter R., Celce-Murcia M., McCarthy M., и др.

Осознавая всю безбрежность современных лингвистических исследований и стремясь воплотить в жизнь идею совершенствования учебных программ за счет достижений этой области, мы считаем, что именно дискурс может выступать в качестве «универсального» компонента лингвистических исследований. Он не только является одновременно «родным» для гуманитарной сферы вообще, и органично присущ теоретической и прикладной лингвистике, но также не является «чужеродным телом» и в методике преподавания иностранных языков. Выбирая дискурс на эту «почетную» роль вездесущего компонента и учитывая всю сложность и неоднозначность его теоретической разработки, мы стремимся создать на его основе базис для формирования научно-дисциплинарных связей в программе подготовки лингвистов.

Поскольку дискурс является подлинно междисциплинарным явлением, изучаемым не только лингвистикой, но и рядом других наук гуманитарной сферы, под научно-дисциплинарными связями мы имеем в виду отражение в лингвистических дисциплинах учебного процесса существующих научных представлений об этом явлении. Выстраиваемая нами дискурсивная линия будет, таким образом, представлять собой упрощенную учебно-

методическую трактовку лингвистических, социологических, политологических или иных аспектов дискурса.

Исходя из того, что иностранный язык является полипредметным по своей сути, практические занятия по иностранному языку могут быть насыщены нужными для учебного процесса содержательными и процессуальными компонентами разных по тематике дискурсов. Это делает иностранный язык идеально подходящим для формирования МДС в масштабе основной образовательной программы обучения по направлению «Лингвистика» в бакалавриате.

Иностранный язык в лингвистическом образовании представляет собой благодатную почву для формирования дискурсивно-аналитических МДС еще и потому, что он является одновременно и целью и средством обучения. Если на младших курсах бакалавриата, в рамках дисциплины «Практический курс первого иностранного языка» (далее «Практический курс ПИЯ»), он выступает скорее в качестве основной цели обучения, то на старших курсах, в дисциплине «Практикум по культуре речевого общения первого иностранного языка» (далее «Практикум ПИЯ»), он все больше используется и в качестве средства обучения. На его основе базируются такие аспекты дисциплины «Практикум ПИЯ» как «Медиадискурс», «Практика межкультурной коммуникации» и «Язык делового общения», а также дисциплины «Деловой английский язык» и «Английский язык для специальных целей». Указанные профилирующие дисциплины «Практический курс ПИЯ» и «Практикум ПИЯ» имеют самые высокие показатели по количеству аудиторных часов. Для формирования между ними преемственных МДС с постепенным наращиванием степени сложности учебного материала мы выделили дискурсивный анализ в качестве главного или сквозного процессуального компонента программ.

Дискурсивно-ориентированное обучение в аспекте «Медиадискурс» является завершающим в программе обучения лингвистов, проводится на основе междисциплинарного учебного пособия «Выражение мнения» и включает обязательное рассмотрение экстралингвистического «расширения». Последнее является одним из главных компонентов предлагаемых по дискурсивному анализу заданий, входящих в формат задания «дискурсивный фокус».

Поскольку дискурс является поистине многообразным явлением, дискурсивный анализ также характеризуется широтой межаспектного преломления в многообразных формах. Более подробное рассмотрение межаспектной и междисциплинарной актуализации дискурсивного анализа в двух профилирующих дисциплинах первого иностранного языка, а также в

двух других дисциплинах цикла общепрофессиональных дисциплин приводится ниже, в Таблице 6:

Таблица 6. Внутродисциплинарная и междисциплинарная актуализация дискурсивного анализа в программе подготовки лингвистов

№	Место дискурсивного анализа в программе подготовки	Процессуальные характеристики распределенного дискурсивного анализа
1	Аспекты «Чтение» и «Грамматика» дисциплины «Практический курс ПИЯ», 1-2 курсы	Анализ связности текста на уровне грамматической когезии (cohesion), что предполагает учет роли артиклей, вариативности местоимений, чередования времен при сообщении нового и известного материала [Halliday, 1976].
2	Аспекты письменной и устной практики в дисциплинах «Практический курс ПИЯ» и «Практикум ПИЯ» 3 курс	Анализ связности текста на уровне когерентности (coherence), что предполагает учет роли союзных и вводных слов, наречий или иных языковых средств, способствующих установлению связи между предложениями и абзацами [Lee, 2002; Todd, 2004; Transparency, 1992 и др.]
3	Аспект аудирования в дисциплинах «Практический курс ПИЯ» и «Практикум ПИЯ» 3 курс	Анализ лексической когезии и дискурсивных маркеров на основе аудио и видеоскриптов, что предполагает учет речевых повторов, синонимических, антонимических, гипонимических отношений, параязыковых факторов [Попова, Наказнюк, 2009], например, интонационного фона, жестикуляции и т.д.
4	Аспекты «Язык делового общения» и «Медиадискурс» дисциплины «Практикум ПИЯ», дисциплина по выбору «Деловой английский язык» 4 курс	Анализ экстралингвистических факторов жизненного контекста (включая политические, экономические и исторические аспекты) с точки зрения их влияния на читателя и вывод о степени их присутствия в анализируемом дискурсе. Анализ лингвистических внутритекстовых маркеров, служащих для установления взаимодействия автора с читателем и вывод о степени их выраженности при воздействии на читателя [Попова, 2009].
5	Стилистика первого иностранного языка 4 курс	Стилистический анализ образного строя анализируемого дискурса и присутствующих в нем коннотаций и вывод о степени его экспрессивности.

Следуя предлагаемому нами алгоритму актуализации дискурсивного анализа на различных этапах программы подготовки лингвистов и выполняя соответствующие аналитические задания и упражнения, преподаватели смогут повысить качество преподавания различных аспектов объемных дисциплин. Дискурсивный уровень преподавания иностранного языка означает фактически, сближение с основными тенденциями развития мировой лингвистической науки, соответствие общепринятым на западе методическим канонам преподавания английского языка как иностранного. Развиваемый таким образом дискурсивный уровень мышления лингвиста или, иными словами, дискурсивная компетенция, означает максимальное сближение нашего менталитета с менталитетом носителей языка как в аналитическом, так и в устноречевом, письменноречевом и аудитивном аспектах.

Если кратко сформулировать сущность дискурсивного уровня преподавания при подготовке лингвистов в сфере высшего профессионального образования, то он предполагает, прежде всего, работу в текстовом формате, а не в формате предложения. Кроме этого, он также воплощается в металингвистическом подходе к организации процесса обучения. Лингвисты-дискурсивисты не просто изучают грамматические или лексические языковые категории, а оценивают их влияние на формирование текста, с присущими ему когезийно-когерентностными связями; они не просто занимаются разговорной практикой или аудированием, а скрупулезно анализируют особенности построения интерактивного и транзакционного видов дискурса и просодические аспекты аудиоматериалов. Таким образом, дискурсивная составляющая, передаваемая в межаспектной эстафете по четырем курсам обучения лингвистов в бакалавриате, привносит в учебный процесс исследовательскую струю, которая будет в высшей степени востребована при обучении в магистратуре.

Из приведенного описания алгоритма адаптации дискурсивного анализа для учебных целей становится очевидным, что на последнем этапе дискурсивный анализ органично дополняется стилистическим, что отнюдь не противоречит его основной цели - обучению студентов дискурсивному видению для формирования профессиональной лингвистической компетентности. На всех этапах дискурсивного и стилистического анализов текст «сканируется» студентами от начала и до конца для выявления маркированных компонентов по искомым категориям и обобщения их роли в дискурсе.

Изучение дискурса и его многообразных характеристик определенно должно занимать свою нишу в учебном процессе, поскольку дискурсивный

анализ обладает важным для учебного процессуального компонента качеством доступности для всех обучающихся при постепенном наращивании сложности. Формируемые таким образом МДС будут развиваться по линии практики языка и соединять указанные дисциплины по внутридисциплинарному сквозному процессуальному каналу при соблюдении должной преемственности в выполнении учебных заданий. Междисциплинарная дискурсивная линия в программе подготовки лингвистов может стать действенным фактором повышения эффективности обучения лингвистов и углубления их профессионализации. Осуществление предлагаемых нами организационных мер и учебно-методических заданий и упражнений дискурсивной направленности является способом постепенного совершенствования языковой подготовки выпускников.

Внедрение междисциплинарного дискурсивно-аналитического содержательного компонента в программу подготовки лингвистов предполагает разработку дискурсивных аттестационных педагогических измерительных материалов (АПИМ) для проверки знаний, умений и навыков лингвистов, ведущих к формированию дискурсивной компетенции. Поскольку дискурсивность в некоторых ее проявлениях (например, в когерентностном и устноречевом аспектах) трудно поддается разделению на подлежащие контролю привычные дидактические единицы, разработка дискурсивных контрольных материалов представляет собой весьма сложную задачу. Учитывая, однако, то, что оценка (assessment) дискурсивной компетенции уже стала предметом многих статей и дискуссий как в Интернете, так и в англоязычных журналах по методике преподавания английского языка как иностранного, данная задача представляется вполне разрешимой (см. пример дискурсивного анализа текстового фрагмента в приложении 5).

В целом, дискурсивная траектория, прокладываемая нами в лингвистической программе в русле общепринятого европейского понимания коммуникативного подхода, поможет нашим выпускникам выйти в итоге на более высокий уровень овладения иностранными языками, будет также способствовать росту их лингвистической компетентности, включающей, в частности, и дискурсивно-аналитическую компоненту.

При активном «дискурсивном тренинге» особенно на протяжении двух последних лет обучения в бакалавриате дискурсивный анализ вполне может стать одним из заданий, выносимых на междисциплинарный по содержанию Государственный экзамен по первому иностранному языку по окончании бакалавриата.

Основные положения по формированию дискурсивной эстафеты в программе подготовки лингвистов изложены в монографии Поповой Н.В. *Междисциплинарная дискурсивная линия в программе подготовки лингвистов (на базе первого иностранного языка)*, (см. основная литература: А5). Созданный элективный модуль «Учебный дискурсивный анализ», содержащий задания для студентов разных уровней языковой подготовки, размещен на платформе MOODLE института прикладной лингвистики СПбГПУ <http://moodle.lingua.spbstu.ru> (архив) в курсе «Междисциплинарное модульное проектирование обучения иностранному языку».

9. Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе

Рассматривая интеграцию в сфере высшего образования, нужно отметить, что она «простирается» от «глобальной» интеграции на уровне научных направлений и международных научно-образовательных университетских объединений, затем переходит на дисциплинарный уровень основных образовательных программ, на котором происходит междисциплинарный синтез или, иными словами, актуализация междисциплинарного взаимодействия. Указанный уровень актуализации междисциплинарных связей (МДС) формируется определенными заданиями, включающими в себя заложенные в них интегрирующие дидактические компоненты взаимодействующих дисциплин.

В вузовском учебном процессе МДС являются объединяющим фактором для преподавателей и обеспечивают преемственность и целостность обучения с учетом взаимодействия содержательных и процессуальных компонентов задействованных дисциплин. В связи с тем, что методология предметно-языкового интегрированного обучения (Content and Language Integrated Learning: CLIL) перешагнула рамки среднего образования и стала рассматриваться как действующая в современной высшей школе, необходимо определить ее место в обучении иностранному языку с учетом ее выраженной междисциплинарной сущности.

Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) на базе вузовской дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности» в российском вузе представляет собой актуализацию междисциплинарных связей. Это многообразный процесс, который характеризуется большой степенью дидактической вариативности.

Актуализация междисциплинарных связей наблюдается, в частности, в преподавании дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности», которая является при этом базовой дисциплиной междисциплинарного синтеза.

Как правило, преподавание иностранного языка в вузе проводится по учебному пособию согласно утвержденной на кафедре рабочей программе, и используемое пособие или учебник имеют общепрофессиональную направленность. Занимаясь по такому учебнику, студенты, как правило, приобретают общепрофессиональную иноязычную компетенцию, в которую входят лексическая, грамматическая, презентационная и другие составляющие. Отметим, что в формате ESP (English for Specific Purposes) преподаватель иностранного языка не ставит перед собой задачи вникать в сущность рассматриваемых общепрофессиональных реалий, которые являются, фактически, фоновой информацией для преподавания собственно иностранного языка.

Приобретаемые студентами устноречевые и письменноречевые коммуникативные навыки оцениваются, главным образом, с точки зрения правильности используемых языковых конструкций, терминологии общепрофессионального общения, а знание специальных предметных аспектов контролируется только в терминологическом аспекте. Лингвистические аспекты рассматриваются достаточно полно, развернуто, так, чтобы у студентов могла сформироваться иноязычная коммуникативная компетенция для их дальнейшего участия в профессиональной научной деятельности. Подобный ESP формат обучения иностранному языку явно превалирует в вузовской практике, охватывая, по нашему мнению, не менее 80 % обучающегося контингента.

Что касается степени междисциплинарного взаимодействия иноязычного и общепрофессионального содержательных компонентов в формате ESP, то в нем обеспечивается только базовая степень междисциплинарности. Это означает, что преподавание по ESP-технологии не обеспечивает точной фокусировки на конкретную дисциплину направления, по которому обучаются студенты. Если, например, группа будущих программистов обучается по аутентичному учебнику английского языка Infotech, то они изучают 30 тем, связанных с компьютерной тематикой (например, эргономика, устройства магнитной и оптической памяти, мультимедиа, защита информации в сети Интернет, видеоигры, флеш-память и т. п.), но только одна из них совпадает с названием профилирующей теоретической дисциплины «Базы данных», которая по решению руководства кафедры должна изучаться ими на 3 курсе на английском языке.

Можно сделать вывод, что корреляция тематики учебника с профильной дисциплиной направления явно невысокая, хотя этот учебник имеет выраженную общепрофессиональную направленность и полностью соответствует профилю подготовки обучающихся.

Что можно предпринять, чтобы степень междисциплинарности стала более высокой, чтобы студенты, изучая дисциплину второго курса «Иностранный язык в профессиональной деятельности», лучше подготовились к изучению дисциплины третьего курса «Базы данных» на английском языке? Очевидным решением может стать курс иностранного языка в формате предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL), который может обеспечить гораздо более высокую степень междисциплинарной корреляции между двумя дисциплинами «Иностранный язык в профессиональной деятельности» и «Базы данных».

Примером междисциплинарного сопряжения подобных дисциплин, которое было опробовано в СПбПУ, является «Профессионально-ориентированный вводный курс БАЗЫ ДАННЫХ на английском языке», который проводится преподавателем иностранного языка на втором курсе для подготовки студентов к восприятию лекций на ИЯ по той же дисциплине на третьем курсе. В преподавании подобных междисциплинарных CLIL-курсов, обеспечивающих высокую степень корреляции двух дисциплин и нацеленных на опережающее введение профессионально-ориентированного терминологического контента, преподаватель ИЯ должен акцентировать предметное содержание в дискуссиях и всех формах аудиторной работы. Лингвистические особенности объясняются при этом несистематизированно, только по мере встречаемости их в текстах.

Создание подобных междисциплинарных курсов по методологии CLIL требует больших совместных усилий лингвистических и технических кафедр. Кроме этого, введение таких курсов в программу обучения также требует довольно сложных согласований между кафедрой-заказчиком и кафедрой-исполнителем учебной нагрузки, поскольку введение CLIL курса «Введение в дисциплину» является некоторым отступлением от общей ранее согласованной программы обучения по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной деятельности» по определенному направлению подготовки. Курс по CLIL-методологии является, по сути дела, специально разработанной траекторией обучения иностранному языку в узкопрофессиональном контексте, ориентированной не на факультет (институт), а на конкретную кафедру-заказчика. В силу указанных факторов подобные CLIL-курсы, несмотря на всю их привлекательность в плане формирования интегративных предметно-лингвистических

профессиональных компетенций студентов, обречены на ограниченное применение в вузовской практике обучения иностранному языку.

Однако отметим, что в нише CLIL могут находиться также смежные курсы типа «Введение в специальность», которые могут преподаваться на иностранном языке самими преподавателями одноименной кафедры. Примером подобного курса, хорошо опробованного в СПбПУ, является курс «Введение в мировую экономику», который несколько лет преподавался на первом курсе обучения на факультете экономики и менеджмента СПбПУ Вдовиной Е.К. Таким образом, модель CLIL в современном университете, которая реализуется на базе дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности», может быть представлена двумя дидактически обоснованными вариантами: «Введение в специальную дисциплину» и «Введение в специальность», которые преподаются, как правило, преподавателями иностранного языка. Состав второй модели CLIL показан на Рис. 9.



Рис. 9. CLIL на основе дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности»

В связи с необходимостью обеспечения большей степени сопряжения изучаемого профессионально-ориентированного контента на английском языке со специальными дисциплинами программы вузовской подготовки именно *введение в специальность* или в определенную профильную дисциплину становится форматом адаптации CLIL в современном университете. *Введение в специальность* или, например, профильная дисциплина, которая преподается на английском языке преподавателем иностранного языка, может обеспечивать большее соответствие контента выбранной специальности студентов и эффективнее готовить их к профессиональной деятельности.

В общем случае в российских университетах, как и в зарубежных, на специфику технологии CLIL влияют многие внешние и внутренние факторы, начиная от выбора неязыковой дисциплины и ее места в образовательной

программе и заканчивая политикой образовательного учреждения в отношении языка обучения. Подводя итоги, можно сделать попытку определения места методики предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) в современном вузе.

CLIL является подлинно междисциплинарным явлением, обеспечивая наиболее концентрированное сопряжение курсов «Иностранный язык» и «Специальная дисциплина». С учетом превалирования в вузе методики ESP, а также растущего применения методики EMI (English as Medium of Instruction), когда студентам предлагаются лекции на английском языке, можно предположить, что CLIL занимает в российском вузе весьма скромное положение, позиционируясь либо на курсе «Иностранный язык», либо на специальной дисциплине. Условная шкала методик преподавания ИЯ показана на Рис. 10.

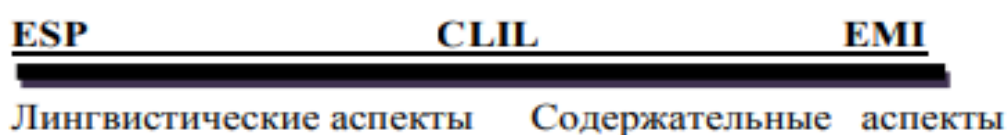


Рис. 10. Распределение методик ESP, CLIL и EMI на условной шкале процесса обучения профессионально-ориентированному иностранному языку в техническом вузе

(ESP – английский язык для специальных целей;

CLIL – предметно-языковое интегрированное обучение;

EMI – английский язык как средство обучения)

Как в западной, так и в российской практике создания CLIL-курсов различным факультетам и кафедрам приходится постоянно взаимодействовать между собой с целью координации содержательных элементов дисциплин и соотнесения их со временем изучения данных дисциплин в программе обучения. Именно поэтому необходимо тщательно продумывать способы их реализации и необходимые для нее учебно-методические ресурсы. Созданные CLIL-курсы могут актуализироваться в ходе лекционных, практических и семинарских занятий по специальной дисциплине. Студент, овладевший системой знаний на гарантированной CLIL-курсом междисциплинарной основе, обладает прочной базой для осуществления успешной дальнейшей научной и профессиональной деятельности, поскольку междисциплинарность является сегодня одним из фундаментальных элементов содержания образования.

Согласимся с зарубежными коллегами в том, что приверженность фундаментальным теоретическим основаниям данного образовательного подхода позволяет создавать междисциплинарный фундамент, на котором выстраивается конкретная «локальная» технология «глобального» CLIL обучения. Однако, очевидно, что существует необходимость в развитии теории CLIL обучения. Например, требуются дополнительные исследования взаимодействия языка и культуры, а также подходы к использованию информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в методике CLIL.

В связи с необходимостью межкафедрального взаимодействия для создания CLIL курсов их реализация является труднодостижимой, и они, как правило, возникают в результате подвижничества и энтузиазма отдельных преподавателей, как предметников, так и преподавателей иностранного языка, которые затрачивают огромное время на их подготовку, но получают скромное вознаграждение. В связи с этим едва ли можно ожидать массового появления CLIL-курсов, которые являются, безусловно, позитивным междисциплинарным явлением в вузовском контексте и иллюстрируют интегративные тенденции в высшем образовании.

Справочная литература: 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. Тамбов, 2018. Т. 23, № 173. С. 29-42.

10. Взаимодействие языковых и профилирующих кафедр технического вуза при создании междисциплинарных пособий по иностранному языку

Сотрудничество кафедр является фактором повышения качества научно-методического обеспечения учебного процесса. Проблема взаимодействия языковых и профилирующих кафедр в многопрофильных вузах является важной, но недостаточно изученной в методической литературе. Несмотря на значительный интерес к межкафедральному сотрудничеству во многих вузах, исследований в данном направлении проводится недостаточно.

Профилирующие кафедры современного вуза не могут стоять в стороне от языковой подготовки, поскольку освоение иностранного языка является важным для последующего участия выпускников в международной профессиональной деятельности. Тем не менее, далеко не все профилирующие кафедры считают эту учебно-методическую задачу обязательной, и сотрудничество с языковыми кафедрами возникает скорее

эпизодически, по мере возникновения общих проблем. Чаще всего такое сотрудничество ограничивается согласованием рабочей программы дисциплины *Иностранный язык в профессиональной деятельности*, причем это согласование практически всегда имеет формальный характер. Что касается иной проблематики для сотрудничества профилирующих и языковых кафедр, то оно практикуется гораздо реже.

Анализ зарубежной литературы показывает, что этой проблеме уделяется недостаточное внимание и на международном уровне, хотя ее актуальность осознается исследователями. Отмечается, что недостаточно развитое сотрудничество языковых и специальных кафедр университетов является слабой стороной проектов и исследований, проводимых в рамках широко известных методических направлений в преподавании иностранных языков в формате *ESP* и *EAP* (*English for Academic Purposes*: английский для академических целей).

В Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого (СПбПУ) взаимодействие профилирующих и языковых кафедр стало развиваться интенсивнее, начиная с 2013 г., когда университет начал борьбу за повышение статуса для вхождения в список лучших вузов планеты по версии рейтингового агентства *QS*. Интернационализация практически всех видов деятельности вуза стала ключевым аспектом его выхода на международную арену. Участие в программе 5-100-2020 предполагало, в частности для повышения рейтинга вуза, участие университета в международном сотрудничестве, увеличение количества иностранных студентов, организацию проведения лекций на английском языке для студентов старших курсов, повышение публикационной деятельности. Важными стали ориентация на значительное повышение иноязычной публикационной активности научно-педагогических работников и наличие их публикаций в наиболее котирующихся в мире научных базах *Scopus* и *Web of Science*. Все эти аспекты развития университета не могли не отразиться на межкафедральном взаимодействии профилирующих и языковых кафедр, которые стали значительно более востребованными.

Кафедры иностранных языков организовали интенсивные курсы английского языка для подготовки преподавателей технического профиля к чтению лекций на английском языке, а также Бюро переводов Гуманитарного института для оказания помощи научно-педагогическим работникам в подготовке статей для публикаций в профильных иностранных журналах. Важным аспектом сотрудничества кафедр иностранных языков и профилирующих кафедр СПбПУ является организация дополнительных курсов для подготовки студентов и аспирантов профилирующих кафедр к

международному экзамену *IELTS* по английскому языку для более полноценного участия обучающихся в международных конференциях.

Однако сотрудничество научно-педагогических работников профилирующих и языковых кафедр не ограничилось указанными выше аспектами. В связи с изменением концепции обучения студентов в магистратуре и переходом с пособий общетехнической направленности на специализированные пособия, соответствующие определенным направлениям вузовской подготовки, одним из важнейших аспектов межкафедрального сотрудничества становится совместное создание междисциплинарных учебных пособий по английскому языку. В качестве базовой концепции при формировании разрабатываемых пособий была принята компетентностно-ориентированная концепция, определяющая в качестве стратегической цели формирование эффективной иноязычной коммуникативной компетенции в профессионально-ориентированном дискурсе.

Первый этап межкафедрального сотрудничества по созданию учебных пособий. По мнению ведущих российских методистов, характерной особенностью современных дидактических ресурсов является широкое использование элементов компьютерной обучающей среды в их лингводидактическом аппарате для продуктивного освоения предметного содержания. Если в обычном профессионально-ориентированном пособии по иностранному языку наблюдается взаимодействие только двух когнитивных составляющих (обобщенно-профессиональной и иноязычной), то в пособии нового поколения, имеющем междисциплинарную направленность, именно компьютерная среда является третьим когнитивно-процессуальным компонентом, интегрированным в учебно-методический аппарат пособия. Ввиду того, что наиболее очевидной современной тенденцией в совершенствовании методики преподавания иностранных языков является компьютеризация учебного процесса, представляется логичным учитывать это в создании профессионально-ориентированных пособий нового поколения. Модель междисциплинарного пособия нового поколения выглядит следующим образом:

<i>Профессиональная тематика + иностранный язык + цифровая среда</i>
--

Владение иностранным языком и умение пользоваться компьютером являются функциональными умениями и неотъемлемой частью профессиональной компетенции. Характерной особенностью современного этапа развития компьютерной обучающей языковой среды является уже не потребность в разработке нового программного продукта, а тщательный

подбор существующих средств компьютерной лингводидактики [30]. Например, для создания пособия по медицинской физике, первого из серии пособий, созданных в результате межкафедрального сотрудничества, были использованы компьютерные ресурсы:

- программы-конкордансеры, позволяющие отбирать специальную лексику по принципу частотности из больших текстовых корпусов;
- сайт Британского Национального Корпуса для составления дополнительных конкордансов по любым интересующим студентов словам;
- программы машинного перевода *Prompt* и *Translate*;
- словарь *Lingvo*, которым можно пользоваться даже на мобильном телефоне;
- электронная почта для организации общения студентов в системе *tandem learning* при подготовке аннотаций;
- *Интернет-ресурсы* для поиска дополнительного учебного материала;
- программа *PowerPoint* для выполнения творческих заданий по подготовке презентаций.

Кроме этого, в пособии представлены описания курсовых работ по составлению глоссария по специальности с помощью программ-конкордансеров и по анализу систем машинного перевода.

Во всех указанных ниже пособиях (табл. 7), созданных по программе межкафедрального сотрудничества, специализированный текстовый материал был предоставлен сотрудниками профилирующих кафедр, а все лингвистические и лингвокомпьютерные упражнения и задания подготавливались преподавателями кафедры иностранных языков.

Таблица 7. Пособия, созданные в результате межкафедрального сотрудничества и изданные в СПбПУ с 2009 г. по 2018 г.

Название	Автор(ы)	Партнерская профилирующая кафедра	Год
Медицина катастроф (<i>Emergency Medicine</i>)	Ятунина А. И., Попова Н. В.	Медицинская физика	2009
Английский язык для физиков	Гаврилова А. В., Андреева Е. Ч., Блинов А. В.	Техническая физика	2012

Английский язык. Учебное пособие для магистрантов технических направлений	Шишигина О. С.	Кафедра математики	2013
Практический курс для студентов экономического профиля. <i>Accounting</i> . Бухгалтерский учет*	Дашкина А. И., Попова Н. В.	Кафедра бухгалтерского учета	2014
Практический курс по английскому языку. Учебное пособие для магистрантов металлургического и материаловедческого профилей*	Коджаспиров Г. Е., Роговая Ю. Ю.	Кафедра металлургии	2017
Профессионально-ориентированный вводный курс «Базы данных» на английском языке*	Попова Н. В., Коган М. С., Одинокая М. А., Нестеров С. А.	Системный анализ и управление	2018
Английский язык для специалистов сварочного производства*	Евтушенко Т. Г., Федотов Б. В., Дробчик В. В.	Кафедра сварки	2018

* Пособие является электронным ресурсом.

Второй этап межкафедрального сотрудничества по созданию учебных пособий. В 2019 г. в результате межкафедрального сотрудничества была разработана и опубликована серия учебных пособий – практических курсов обучения английскому языку в многопрофильном вузе. Пособия предназначены для студентов магистратуры и аспирантуры институтов СПбПУ, обучающихся по направлениям: Биотехнология, Компьютерные науки и технологии, Юриспруденция, Металлургия и машиностроение, Энергетика, Менеджмент и торговое дело, Экономика, Реклама и связи с общественностью, Социология, Робототехника (проектный английский), Дизайн, Физика космических процессов, Строительство, Математика и механика, Прикладная математика и информатика. Содержание пособий определяется потребностями молодых специалистов в общении на иностранном языке в научной и профессиональной сферах, а также требованиями современных образовательных стандартов и программ обучения английскому языку студентов многопрофильного вуза.

Полный перечень пособий, напечатанных под рубрикой *Практический курс обучения английскому языку в многопрофильном вузе* (межкафедральное сотрудничество, издательство ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2019) представлен ниже:

- 1) Биотехнология (Одинокая М. А., Барина Д. О., Барсукова Н. В., Комбаррос-Фуэрте П.);
- 2) Компьютерные науки и технологии (Коган М. С., Альгина О. В., Богач Н. В.);
- 3) Юриспруденция (Алмазова Н. И., Алмазова-Ильина А. Б., Смольская Н. Б.);
- 4) Металлургия и машиностроение (Штанина С. И., Евтушенко Т. Г., Бортяков Д. Е.);
- 5) Энергетика (Андреева А. А., Коровкин Н. В.);
- 6) Менеджмент. Торговое дело (Аносова Н. Э., Федюковский А. А.);
- 7) Экономика (Радченко Ю. Ю., Мезенцева М. Е.);
- 8) Реклама и связи с общественностью. Социология (Радченко Ю. Ю., Мезенцева М. Е.);
- 9) Проектный английский (Мезенцева М. Е.);
- 10) Дизайн (Шостак Е. В.);
- 11) Физика космических процессов (Гаврилова А. В.);
- 12) Строительство (Барина Д. О., Одинокая М. А.);
- 13) Математика и механика (Клочкова Е. С., Подольская Е. А.);
- 14) Прикладная математика и информатика (Евтушенко Т. Г., Штурц И. В., Штанина С. И.).

Партнерское сотрудничество языковых и профилирующих кафедр складывалось в целом весьма плодотворно. Были определены четкие требования по контенту, аутентичности материалов, тематической направленности, а также определялись рекомендации по жанровой специфике материалов. На начальном этапе сотрудничества обсуждалось содержание пособий, их соответствие учебному плану и учебной программе. Специалисты технических кафедр предложили в качестве материалов международные стандарты *IOS (International Organization For Standardization)*, умение работы с которыми необходимо инженеру, работающему в той или иной области; учебники по специальности, работая с которыми магистранты знакомятся с терминологией; монографии и статьи, фрагменты которых на занятиях используются для изучения письменной академической английской речи (анализируется структура статьи, используемые в ней коллокации и конструкции).

Проблемным аспектом было недопонимание сотрудниками профилирующих кафедр необходимости делить подобранный из

иностранных журналов и монографий профессионально-ориентированный материал на примерно равные дидактические порции. Методически целесообразное деление материала и подбор иллюстраций, возложенные на методистов, были ориентированы на определенную дидактическую задачу и достижение определенной целевой установки.

Подобранные аутентичные дискуссионные тексты по специальности, рекомендованные к изучению сотрудниками соответствующих кафедр и институтов, дополняются иллюстративным материалом и сопровождаются лингвокомпьютерными заданиями, такими как самостоятельный поиск и анализ найденного материала по заданной теме, самостоятельный просмотр видео или прослушивание подкастов. Применение инновационных технологий опережающей самостоятельной работы (*flipped classroom*), развитие умения автономного обучения с помощью компьютерных технологий (*Computer-Assisted Language Learning*) позволяют повысить мотивацию, заинтересовать студентов, расширить терминологический аппарат в рамках заданных тем по специальности.

Рассмотрение учебно-методических особенностей созданных пособий: CLIL vs ESP. Цель данных пособий состоит в освоении студентами языкового и речевого материала по специальности на английском языке: совершенствование навыков чтения литературы по специальности; навыков устной и письменной научной коммуникации; навыков аудирования специальных текстов; навыков работы с электронными ресурсами.

В соответствии с поставленной целью каждое из пособий состоит из восьми уроков, исходя из среднего количества часов аудиторной нагрузки большинства институтов (32 часа). Каждый урок обязательно включает в себя отработку всех видов речевой деятельности: *чтение, говорение, аудирование и письмо* и содержит упражнения и задания, направленные на:

1) совершенствование умений чтения академического текста: подготовка аудитории к изучающему чтению текста по специальности, чтение с поиском необходимой информации, обсуждение незнакомых слов (дефиниции или перевод), тренировка новой лексики (терминологии и академического вокабуляра) в упражнениях, таких как подстановка необходимого слова по контексту, составление предложений с новыми словами, повторение суффиксов словообразования и тренировка их употребления, повторение грамматических конструкций, присущих академической научной речи, тренировка использования этих конструкций в изолированных предложениях;

2) использование новой лексики и грамматики в устной речи (пересказ, описание диаграммы, доклад на смежную тему);

3) составление фрагмента научного текста с использованием лексики и грамматики, изученной в уроке пособия;

4) тренировка аудирования в основном представлена внеаудиторной деятельностью обучающихся: прослушивание подкастов и просмотр видео в рамках заданных тем. Завершающей частью каждого юнита является самостоятельная работа студентов с Интернетом с последующими устными докладами, представлением постеров, презентаций и ментальных карт, завершающихся обсуждением проблемы, поставленной докладчиками.

Обращение к специалистам профилирующих кафедр СПбПУ по вопросу сотрудничества в создании учебных пособий было интересным для преподавателей иностранного языка в плане значительных изменений их концептуального представления о профессиональной деятельности студентов технических профилей. Например, по теме робототехники (кафедра *Автоматы*) оказалось, что студентам рекомендуется читать и переводить инструкции по обслуживанию роботов, а не научную литературу, которую мы однозначно считали более интересной и нужной для студентов.

В логике подачи материала преподаватели иностранных языков ориентировались, как правило, на распределение материала, предлагаемое представителями профилирующих кафедр, при котором содержательные аспекты пособия соответствовали логике развития профессионально-ориентированного курса. В этом случае логика преподавания иностранного языка (от более простых лексико-грамматических моделей к более сложным; сложные лексические единицы, терминологический пласт) была адаптирована под профессиональный контент.

Интересно также отметить, что аудио или видеоматериалы учебных пособий также подбирались в соответствии с логикой развития профессионально-ориентированного курса, при этом принималось в расчет то обстоятельство, что в будущем студенты могли столкнуться с различными территориальными акцентами и произношением носителей английского языка. Так, для вводного курса *Базы данных* в качестве видеосопровождения были выбраны аутентичные лекции индийского профессора с очень сильным акцентом. Соавтор пособия с профилирующей кафедры системного анализа и управления настоял на этих лекциях, поскольку они идеально соответствовали его лекционному курсу по этой же тематике, а также ввиду того, что их можно было бесплатно скачивать из Интернета. Методисты обеспечили понимание аудиотекстов через систему дотекстовых и послетекстовых упражнений.

Исходя из нашего большого опыта создания учебных пособий по английскому языку с участием профилирующих кафедр, мы имеем

возможность оценить их по критериям методологий *ESP* и *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning*: интегрированное предметно-языковое обучение). Оба эти варианта преподавания иностранного языка в вузе подразумевают обучение профессионально-ориентированному иностранному языку, но специфика *CLIL* заключается в том, что эта методология ориентирована не только на обучение собственно иностранному языку, но и в равной степени содержательным аспектам профильной дисциплины. Мы согласны с мнением исследователей, что *CLIL* – это не трансфер знаний от эксперта к новичку, от знающего преподавателя к неосведомленному студенту, а это предоставление возможности каждому обучаемому конструировать собственную систему понимания того или иного явления, включаясь в мыслительный процесс с применением различных типов когнитивных действий.

Хотя соотношение *ESP* vs *CLIL* в лингводидактическом аппарате учебников не очевидно, можно выделить некоторые наиболее явные особенности *ESP* и *CLIL*, исходя из их содержания. Различия между учебными пособиями, соответствующими методологиям преподавания иностранного языка *ESP* и *CLIL* представлены в Таблице 8.

Таблица 8. Различия между учебными пособиями, соответствующими методологиям преподавания иностранного языка *ESP* и *CLIL*

<i>ESP</i>	<i>CLIL</i>
Учебный контент общепрофессиональной направленности располагается с учетом лексико-грамматических сложностей: от более простого к более сложному	Узкоспециализированный учебный контент располагается с учетом логики изучаемого вводного курса профильной дисциплины. Лексико-грамматические сложности подаются исходя из их наличия в тексте соответствующего урока
Послетекстовый этап учебной работы, как правило, включает подготовленные авторами учебного пособия вопросы по содержанию текста	Послетекстовый этап учебной работы, как правило, включает <i>вопросы студентов</i> по содержанию текста, что способствует углубленной концептуализации специального контента
Наличие проблемных когнитивных заданий общепрофессиональной направленности	Наличие проблемных когнитивных заданий узкопрофессиональной направленности

Рассматривая структуру созданных в процессе межкафедрального сотрудничества учебных пособий, нужно обозначить, что все они априори созданы на основе узкоспециализированного учебного контента. Поскольку именно согласование специализированного контента являлось основной целью межкафедрального взаимодействия, все созданные пособия можно считать приближенными к практике *CLIL*. Наиболее ярким примером пособия в методологии *CLIL* можно считать вводный курс по дисциплине Базы данных, текстотека которого была полностью подготовлена по рабочей программе указанной технической дисциплины. Это учебное пособие имеет статус вводного курса для подготовки к одноименной теоретической дисциплине, которая идет на один семестр позже на английском языке.

Регулярная совместная практика студентов, обучающихся по методологии *CLIL*, по формулированию вопросов по узкоспециализированному учебному тексту приводит к большему осмыслению контента обучающимися. Преподавателю иностранного языка рекомендуется уделять внимание совершенствованию вопросительных предложений, благодаря которым обучающиеся смогут концептуализировать содержательные аспекты дисциплины, изучаемой на иностранном языке. Примером учебного пособия, в котором представлено задание по формулированию тематических вопросов обучающимися является пособие *Биотехнология* М. А. Одинокой и др. (см. перечень выше: 1).

Что касается проблемных заданий творческого характера, то они входят в лингводидактический аппарат всех созданных учебных пособий и большинство из них базируется на текстах узкопрофессиональной направленности и ориентировано на формирование профессиональных компетенций обучающихся. Примерами таких заданий могут быть задания по написанию эссе из пособия по тематике Менеджмент Н. Э. Аносовой и А. А. Федюковского (см. перечень выше: 6), а также некоторые задания из пособия для программистов М. С. Коган, О. В. Альгиной и Н. В. Богач (см. перечень выше: 2). Удачными примерами *CLIL*-ориентированных заданий из последнего пособия являются, на наш взгляд, задания на поиск научных статей по специальности студентов и написание инструкции по узкоспециализированному вопросу. Примеры формулировок таких письменных заданий:

Writing task 1. Составьте аннотированный список из 10–15 открытых образовательных ресурсов, которые Вы бы порекомендовали своим сверстникам использовать для самообразования в своей профессиональной сфере. Кратко опишите сильные стороны каждого из них. Вы можете

ознакомиться с аннотированным списком публикаций по компьютерной этике (https://www.academia.edu/Documents/in/Computer_Ethics).

Writing task 2. Напишите инструкцию *Как сохранить конфиденциальность в Интернете. (укажите источник задания).*

В целом, признавая более узкоспециализированный учебный контент созданных нами профессионально-ориентированных пособий, наличие в них углубляющих специализацию творческих когнитивных заданий, можно отметить, что созданные в результате межкафедрального сотрудничества учебники соответствуют в большей степени методологии предметно-языкового интегрированного обучения (*CLIL*), которой, как правило, соответствуют курсы по введению в специальность или определенную дисциплину.

Что касается методологии *ESP*, то она оказывается второстепенной по отношению к *CLIL*. В формате *ESP* логика изложения профессионально-ориентированного материала была бы вторичной по отношению к логике изложения языкового материала, который бы излагался по мере возрастания сложности лексико-грамматических конструкций. Корреляция *CLIL vs ESP* является в нашем случае приблизительной и требует дальнейшего изучения на конкретных примерах.

В связи с тем, что все занятия по иностранному языку в многопрофильном вузе имеют комплексный характер, языковые и лингвокомпьютерные задания созданных пособий ориентированы на все виды речевой деятельности, а для контроля понимания при работе с текстом широко применяются переводные упражнения. Таким образом, лингводидактический аппарат всех пособий обеспечивает успешное формирование профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции обучающихся и ее составляющих.

Проект по созданию междисциплинарных пособий по иностранному языку. Создание учебных пособий по иностранному языку для студентов технического профиля может проводиться как междисциплинарный проект для обучения магистрантов педагогического профиля, будущих преподавателей иностранного языка. Согласно ФГОС в образовательной программе современного университета является обязательным применением методов проектного обучения.

Проект обеспечивает формирование у студентов комплекса общекультурных (универсальных), профессиональных и профильных компетенций, которые не могут быть в полной мере сформированы при других видах учебной деятельности. Проектная деятельность для студентов может быть организована в рамках дисциплины, модуля образовательной

программы либо в рамках практики. Практико-ориентированные проекты присущи программам магистратуры и направлены на приобретение и применение профессиональных компетенций в процессе непосредственного накопления практического опыта.

В нашем конкретном случае практико-ориентированный междисциплинарный проект по созданию учебных пособий для студентов неязыковых направлений базируется на синтезе содержательно-процессуальных аспектов дисциплины «Междисциплинарные связи в высшей школе» и производственной педагогической практики. Нам представляется это методически целесообразным.

Концепция междисциплинарного учебника нового поколения была изучена магистрантами в курсе «Междисциплинарные связи в высшей школе (МДС)» и реализована на практике при создании учебных пособий профессионально-ориентированному английскому языку.

В связи с тем, что согласно самостоятельно устанавливаемым образовательным стандартам (СУОС) СПбПУ по направлению «лингвистика» все виды практик являются структурным элементом модуля проектной деятельности, логично считать участие магистрантов-педагогов в создании учебных пособий междисциплинарным педагогическим проектом.

Междисциплинарный подход к организации учебного процесса в высшей школе, воплощённый в модели учебника нового поколения, позволяет выполнить требования ФГОС, а также СУОС СПбПУ. Студент приобретает способность видеть междисциплинарные связи изучаемых дисциплин (модулей) и понимать их значение для будущей профессиональной деятельности. В частности, студенты обучаются устанавливать содержательные предметные связи между дисциплиной «Иностранный язык» и профессиональными дисциплинами в программах и учебных пособиях.

Практическая разработка лингвистических упражнений для технических междисциплинарных пособий была перенесена на педагогическую практику магистрантов в качестве индивидуальных заданий, нацеленных на формирование лингводидактической профессиональной компетенции обучающихся. В них им нужно было имитировать первые уроки пособий, которые разрабатывались опытными преподавателями иностранного языка. Распределённые между магистрантами тексты уроков разрабатываемых пособий послужили материалом для составления упражнений на их основе.

Большинство магистрантов выполняли задания с большим интересом, глубоко вникая в суть заданий. Помимо чисто лингвистических упражнений студенты-педагоги создавали лингво-компьютерные задания по заданному шаблону, например, задания по просмотру видеофрагментов и применению инфографики. Некоторые студенты благодарили преподавателей за новое для них «погружение» в специальность. Для других студентов подобные лингводидактические задания оказались на удивление сложными: обучающиеся привыкли к готовым упражнениям в аутентичных учебниках и не предполагали, что их составление – это также большая методическая работа.

Примерами учебных пособий с участием магистрантов являются следующие:

Коджаспиров Г.Е., Роговая Ю.Ю. Практический курс по английскому языку: учебное пособие для магистрантов металлургического и материаловедческого профилей. Под. Ред. Н.И. Алмазовой. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2017. 142 с.

Мезенцева М.Е. Project English for Mechanical Engineers: учебное пособие. Под ред. Н.В.Поповой. Санкт-Петербург: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2019. 155 с.

Попова Н.В., Беляева О.И., Коган М.С. Строительство гидроэлектростанций: Санкт-Петербург: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2021. 114 с.

Беляева О.И., Амахина С.А., Попова Н.В. Наука и техника: основные слова и структуры: Санкт-Петербург: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2021. 190 с.

Во введении всех этих пособий авторы-составители выражают благодарность лингвистам за подготовку упражнений.

Справочная литература:

Алмазова Н. И., Попова Н. В., Евтушенко Т. Г. Организационно-методические аспекты создания профессионально-ориентированных дидактических ресурсов по иностранному языку в техническом вузе // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2020. Т. 4. № 1. С. 1–11. DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2020-4-1-1-11>

Попова Н.В., Алмазова Н.И., Евтушенко Т.Г., Зиновьева О.В. Опыт внутривузовского сотрудничества в процессе создания профессионально-ориентированных учебников по иностранному языку // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 7. С. 32-42. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-7-32-42>

11. Междисциплинарная сущность компетентностного подхода в высшем образовании (вместо эпилога)

Компетентностный подход в сфере образования возник как ответ на вызовы современной эпохи, главным из которых является переход научно-технической революции в информационную, когда накапливающаяся в мире информация обновляется каждые 5-7 лет. Если учесть, что время обучения в вузе сравнимо со временем полного устаревания информации, то можно более четко понять то, что информационное общество XXI века оказывается перед проблемой недостаточного количества компетентных кадров, которые готовы работать по избранному направлению сразу после окончания вуза. Если в прежние времена выпускникам надолго хватало полученных в вузе знаний, то теперь востребованы не столько приобретенные ими специальные знания, сколько умения их восполнять. Развитие экономики XXI века связано, по мнению работодателей, не столько со *знающими* свое дело профессионалами, которых предстоит еще доучивать в течение нескольких лет, сколько с *компетентными* специалистами, которые подготовлены к реализации своего личностного потенциала в профессиональном контексте. Под термином «компетентность» нужно понимать *навык осуществления деятельности в соответствии с заданными требованиями, основанный на знаниях, умениях, опыте*² [1].

Понятие *компетентность* включает в себя ряд составляющих ее частей, или *компетенций*, которые представляют собой освоенные знания, умения, навыки (ЗУНы), опыт, позволяющие человеку проявлять компетентность в данной деятельности [там же]. Приведенное нами определение компетенции соответствует общим представлениям об этой дидактической категории, зафиксированным во ФГОСах третьего поколения, которые введены в действие в 2010 году по всем направлениям подготовки высшего профессионального образования. Понятие *компетенция* используется в них для обозначения предполагаемых *результатов обучения* по выбранному направлению подготовки, при этом количество сформулированных в ФГОСах ВПО компетенций достигает 56 в бакалаврской программе подготовки по направлению «Лингвистика». Компетентность при этом является не просто совокупностью компетенций, а представляет собой совокупность компетенций, актуализированных в определенных видах деятельности.

² В квадратных скобках указана литература, относящаяся к эпилогу

Приобретение тех и других компетенций через определенную, дидактически выверенную учебную деятельность, вооружает современного выпускника вуза «инструментарием адаптации» к решению новых профессиональных задач с требуемой эффективностью. *Компетентный специалист*, как считают теоретики и организаторы внедрения компетентностного подхода в сферу высшего образования [2, 3, 4, 7, 8, 9, 10 и др.], скорее адаптируется при трудоустройстве, чем обычный *квалифицированный специалист*, в вузовской подготовке которого превалировал ЗУНовский подход.

Компетенция представляет собой интегративное сочетание ЗУНов, способностей и личностных качеств, единство теоретического знания и практической деятельности, становится в настоящее время частью терминологического аппарата универсального международного языка для описания результатов обучения. Кроме отмеченного интегративного, объединяющего, характера самой компетенции, идея интегративности является одной из основных идей компетентностного подхода. Проиллюстрируем эту идею на примере ФГОСа по направлению «лингвистика» (степень – бакалавр лингвистики), который является типичным документом в формате компетентностного подхода.

Во ФГОСе лингвистического направления 035700.62 заданные результаты обучения сформулированы в форме 12 общекультурных и 44 профессиональных компетенций, но количество рекомендуемых дисциплин, по совокупности всех циклов, составляет всего 13, в то время как в соответствующем ГОСе второго поколения, который соответствовал традиционному предметно-дисциплинарному подходу, было более 20 рекомендованных дисциплин. В составленных методистами и утвержденными рабочими учебными планах (РУП) представлено 38 дисциплин по ФГОСу и 35 дисциплин по РУПу второго поколения, что наглядно демонстрирует большую степень вариативности ФГОСа третьего поколения. Таблица 9 по сравнению двух стандартов, соответствующих РУПов и показателей интерактивности представлена ниже:

Таблица 9. Сравнение стандартов второго и третьего поколений

Количество рекомендуемых Гос. стандартами и включенных в РУПы дисциплин по направлению «Лингвистика»			Степень вариативности (дисциплины регионально-вузовского компонента)	Процент занятий в интерактивной форме	
ГОС	21	РУП	35	14 (40%)	70%
ФГОС	13		40	27 (68%)	77%

Степень вариативности ГОСа и ФГОСа вычислялась нами по соотношению количеств дисциплин по выбору к общему количеству дисциплин РУПа. Если учесть только статистические данные, то уже на этом этапе анализа РУПа по ФГОСу третьего поколения становится очевидным, что 56 компетенций должны быть сформированы 40 дисциплинами РУПа, то есть каждая дисциплина должна формировать примерно 1,5 заявленных в РУПе компетенций. На самом же деле, если учитывать содержание составленных преподавателями выпускающей кафедры учебных программ с указанием формируемых каждой дисциплиной компетенций, то окажется, что многие дисциплины вносят лепту в формирование 5-10 компетенций.

Многие компетенции, в свою очередь, оказываются результатами обучения по нескольким дисциплинам: так, например, особенно важной является профессиональная компетенция ПК-1, в которой сформулировано владение «системой лингвистических знаний, включающих в себя знание основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлений и закономерностей функционирования изучаемого языка, его функциональных разновидностей» [<http://uap.spbstu.ru/fgos>]. Формирование данной компетенции осуществляется по меньшей мере семью дисциплинами РУПа, такими как «Практический курс первого иностранного языка», «Практический курс второго иностранного языка», «Практикум по культуре речевого общения первого иностранного языка», «Практикум по культуре речевого общения второго иностранного языка», «Лексикология», «Стилистика», «Основы теории первого иностранного языка».

Таким образом, междисциплинарное взаимодействие при формировании данной компетенции представляется нам весьма выраженным, а, следовательно, эту компетенцию можно с полным основанием считать интегративной по своей сути, то есть объединяющей в своем составе несколько дисциплинарных влияний. Отметим, что качеством интегративности обладают практически все указанные во ФГОСе компетенции, хотя степень их интегративности может варьироваться в зависимости от количества «подпитывающих» их дисциплин – «доноров». Нам представляется, что составители учебных программ дисциплин вправе сами решать, какие компетенции целесообразно формировать при ведении определенной дисциплины, тем более что во ФГОСе не дается на этот счет никаких конкретных указаний. Подобное дидактическое «творчество» относится к разделу целеполагания дисциплин, создает их компетенционную направленность, которая в принципе аналогична формулировке задач и результатов обучения в программах дисциплин второго поколения.

Интересно отметить, что кроме формирования заданных во ФГОСе компетенций, составители учебных программ дисциплин сформулировали и дополнительные вузовские компетенции, которые они считают перспективными для формирования в рамках определенных дисциплин. Примером подобного творческого подхода является сформулированная в некоторых учебных программах по лингвистическому направлению «иноязычная лингвокомпьютерная компетенция», которая в большей степени, чем другие аналогичные компетенции, интегрирует в своем составе использование электронных ресурсов при изучении иностранного языка.

Исходя из приведенных нами данных можно сделать вывод, что междисциплинарный подход к проектированию учебного процесса полностью адаптирован ФГОСами третьего поколения, в которых интегративные компетенции, как заданные результаты обучения, более приоритетны, чем формирующие их дисциплины. Кроме того, наблюдающийся во ФГОСах третьего поколения расцвет междисциплинарного подхода к проектированию учебного процесса подтверждается еще и тем, что в список важных для будущих педагогов и переводчиков компетенций включены и две компетенции, ответственные за понимание обучающимися идей междисциплинарной интеграции.

Так, профессиональная компетенция ПК-37 предполагает, что выпускник должен уметь «структурировать и интегрировать знания из различных областей профессиональной деятельности» и обладать «способностью их творческого использования и развития в ходе решения профессиональных задач», а ПК-38 акцентирует умение обучающихся «видеть междисциплинарные связи изучаемых дисциплин» и понимать «их значение для будущей профессиональной деятельности» [<http://uap.spbstu.ru/fgos>]. Симптоматично то, что обе эти компетенции относятся к сфере научно-исследовательской деятельности бакалавра лингвистики, и их формирование продолжается в магистратуре по аналогичным направлениям. Введение данных компетенций как требований к результатам обучения впервые акцентирует в Федеральном Государственном стандарте понятия междисциплинарности и интеграции, что повышает дидактический статус этих категорий.

Важнейшим аспектом внедрения практикоориентированного компетентностного подхода в реальный учебный процесс является использование активных и интерактивных методов обучения. В пункте 7.3. ФГОСов третьего поколения указано, что «реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе *активных и интерактивных* форм проведения занятий

(семинарских занятий, компьютерных симуляций) в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся» [<http://uap.spbstu.ru/fgos>]. Данное указание ориентирует нас на разработку данных дидактических аспектов в формате изучаемой дисциплины «иностраный язык». При активном режиме проведения практического занятия студенты становятся равными участниками взаимодействия с преподавателем на иностранном языке, а преподаватель переходит к более демократическому стилю проведения занятий. Именно при интерактивной форме проведения любых занятий в большей степени формируется тот личностный аспект компетенции, который представляется нам весьма важным.

Отметим, что одним из главных источников интерактивности при обучении иностранному языку в современных условиях являются выполняемые на компьютере поисковые или иные профессионально-ориентированные задания в качестве профилирующего процессуального компонента, который интегрируется в обучение иностранному языку по всем направлениям подготовки. Рекомендации по использованию электронных ресурсов, навыки обращения к которым формируются дисциплиной *информатика*, а также другими дисциплинами компьютерной грамотности, приводятся во всех учебных программах, входящих учебно-методический комплекс по направлению «Лингвистика». Использование электронных ресурсов при обучении иностранному языку и другим дисциплинам учебного плана – это еще один пример междисциплинарного взаимодействия при реализации ФГОСа нового поколения.

Подобная *компьютерная* интерактивность предполагает фактически умение обучающихся пользоваться мультимедийными средствами, тестами и всем информационным пространством, умение не только сравнивать и анализировать Интернет-ресурсы, но и принимать необходимые решения в онлайн-режиме. Предполагается также умение студентов устанавливать и поддерживать медиаконтакты кросскультурного характера с поисковыми системами, серверами, порталами, а также с носителями иностранного языка. Предполагается умение обучающихся включаться в тандемы, чаты, форумы, телеконференции, проекты. Основными функциями интерактивности при работе в современной компьютерной обучающей среде можно считать создание «режима» эмоциональной вовлеченности пользователей, получение обратной связи по размещаемым на веб-сайтах предложениям, и т.д.

С введением в практику ВПО стандартов третьего поколения реальный учебный процесс в вузе изменяется еще и потому, что главным ориентиром при обучении становится не столько получение знаний, сколько

формирование способности к самоорганизации в учебной, профессиональной деятельности [5]. Задачей каждого вузовского преподавателя становится обучение студентов в режиме самообразования, поскольку именно самообразование приводит к более полному удовлетворению личностных запросов, к большей степени адаптации выпускника в современном мире. Пути реализации компетентностного подхода связаны с повышением роли самостоятельной работы при обучении по ООП любого направления подготовки, при этом роль электронных ресурсов по-прежнему остается профилирующей.

Положение об изменении статуса самостоятельной работы находит полное подтверждение в учебных программах нового поколения. Если в программах дисциплин второго поколения ГОСов самостоятельная работа не подлежала дидактическому осмыслению и не требовала отдельного описания, то в новых учебных программах компетентностного формата самостоятельная работа градуируется на 15 категорий с выделением творческой самостоятельной работы в отдельную категорию. Данная категория связана, в частности, с выполнением междисциплинарных проектов [6] и индивидуальных заданий, которые становятся частью дидактического инструментария каждой программы нового образца.

Повышение дидактического статуса самостоятельной работы студента позволяет преподавателям уделять больше внимания личностной ориентации индивидуальных учебных заданий. В качестве индивидуальных заданий обучающимся может предлагаться решение конкретных задач или проблемных ситуаций, вытекающих из содержания изучаемой дисциплины. Приобретение обучающимися собственного практического опыта решения поставленных задач, использование социального опыта общения с сокурсниками при их выполнении, оценка выполненных заданий в процессе аудиторной работы – все эти аспекты учебной деятельности стали в большей степени акцентироваться с введением новых стандартов третьего поколения.

Завершая наш краткий обзор междисциплинарной сущности компетентностного подхода, воплощенного в новых ФГОСах третьего поколения, отметим, что она реализуется в конкретных указаниях по организации междисциплинарного взаимодействия дисциплин в учебных программах. Наиболее важным средством актуализации МДС является обучение студентов в цифровой обучающей среде, что приводит к постепенному формированию соответствующих компетенций обучающихся.

Выразим надежду на то, что студенты нового этапа вузовской подготовки станут в итоге лучше справляться с решением творческих профессиональных задач междисциплинарного характера.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ ПО ЭПИЛОГУ

1. **Арсеньев Д. Г.** Современные подходы к проектированию и реализации образовательных программ в вузе / Д. Г. Арсеньев, А. И. Сурыгин, Е. В. Шевченко. – СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2010. – 87 с.
2. **Байденко В. И.** Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования : (методол. и метод. вопросы) : метод. пособие / В. И. Байденко. – М. : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2005. – 114 с.
3. **Баранников А. В.** Компетентностный подход и качество образования / А. В. Баранников. – М. : Моск. центр качества образования, 2008. – 144 с.
4. **Зимняя И. А.** Формирование и оценка сформированности социальных компетенций студентов вузов при освоении нового поколения ООП ВПО : Образовательный модуль : для программы повышения квалификации преподавателей вузов в области проектирования ООП, реализующих ФГОС ВПО / И. А. Зимняя. – М. : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2010. – 42 с.
5. **Краевский В. В.** Основы обучения : дидактика и методика / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Академия, 2007. – 352 с.
6. **Крель Н. А.** Междисциплинарный практикум в системе адаптации студентов образовательного учреждения СПО к профессиональной деятельности : дис. ... канд. пед. наук / Н. А. Крель. – М., 2009. – 271 с.
7. **Крепкая Т. Н.** Компетентностный подход как фактор обеспечения качества профессионального образования // Науч.-техн. ведомости СПбГПУ. – 2009. – № 4-1 (89). – С. 29–32.
8. **Субетто А. И.** Компетентностный подход : онтология, эпистемология, системные ограничения, классификация / А. И. Субетто. – М. ; Уфа: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2007. – 96 с.
9. **Татур Ю. Г.** Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высш. образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.
10. **Чурляева Н. П.** Структурно-компетентностный подход к построению педагогической системы подготовки специалистов в техническом вузе : монография / Н. П. Чурляева ; Сиб. гос. аэрокосмич. ун-т. – Красноярск, 2005. – 260 с.

БИБЛИОГРАФИЯ

ОСНОВНАЯ ЛИТЕРАТУРА

А. Монографии

1. Кутузова Г. И. Междисциплинарные связи в обучении иностранных студентов / Г. И. Кутузова. – СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2008. – 376 с.
2. Митусова О. А. Интеграционные процессы в подготовке специалиста-коммуниканта в языковом пространстве / О. А. Митусова. – Ростов н/Д : Изд-во Ростов. Ун-та, 2006. – 224 с.
3. Попова Н.В. Профессионально-ориентированный учебник по иностранному языку нового поколения: междисциплинарный подход / Н.В.Попова. – СПб., Изд-во Политехн. ун-та, 2011. - 248 с.
4. Попова Н.В. Модульное проектирование интегративной основы обучения иностранному языку в вузе: междисциплинарный подход / Н.В.Попова. – СПб., Изд-во Политехн. ун-та, 2012. - 252 с.
5. Попова Н.В. Междисциплинарная дискурсивная линия в программе подготовки лингвистов (на базе первого иностранного языка) / Н.В.Попова. - СПб., Изд-во Политехн. ун-та, 2009. – 330 с.
6. Сысоев П. В. Использование Интернета в обучении иностранному языку : монография / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев, Д. М. Грицков, А. К. Черкасов, Л. В. Кудрявцева. – Тамбов : Изд. дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2008. – 285 с.

Б. Учебные пособия по МДС, междисциплинарные учебные пособия и модули по дисциплине *иностраный язык*

1. Аكوпова М.А., Попова Н.В. Междисциплинарные связи в высшей школе. (учебник). Изд-во Политехн. ун-та, 2014. 124 с. *Гриф УМО по направлению «Педагогическое образование».*
2. Попова Н.В. Междисциплинарное проектирование вузовского учебного процесса. Учебное пособие для студентов и аспирантов гуманитарного профиля. СПб., 2016. СПб. : Изд-во Политехн. ун-та. 124 с.
3. Английский язык. Учебное пособие для магистрантов гуманитарного профиля / Н.И. Алмазова Н.В. Попова, М.М. Степанова, О.А. Никитенко. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2010. – 219 с. (*Гриф УМО по лингвистическому образованию*).
4. Английский язык. Практический курс для магистрантов технического профиля / Н.И. Алмазова, Н.В. Попова, М.С. Коган, М.М. Степанова, О.А. Никитенко. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2011. – 272 с. (*Гриф УМО по университетскому политехническому образованию*).
5. Английский язык. Практикум по чтению. Focus on reading: учеб. пособие / Н.В. Попова [и др.]; под ред. М.А. Акоповой. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2010. – 221 с.
6. Английский язык. Практикум по чтению. Focus on Cultural Studies: учеб. пособие / О.Г.Ветрова, Н.В. Попова, М.С.Коган; под ред. М.А. Акоповой. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2011. – 110 с.
7. Сиванич Дж. [и др.] Соединенные Штаты Америки: прошлое и современность: Хрестоматия по страноведению. / Дж. Сиванич, Н. В. Попова, О. В. Вессарт.— 2-е изд. - СПб.: Санкт-Петербург, Изд-во Политехн. ун-та, 2011.— 383 с. (*Гриф УМО по лингвистическому образованию*).

8. Попова Н.В. [и др.] Выражение мнения. Expressing opinion. Учеб. пособие./Под ред. М.А.Акоповой и Н.И. Алмазовой. СПб., Изд-во Политехн. ун-та, 2008. 234 с.(Гриф УМО по лингвистическому образованию; премия Правительства города).
9. Ятунина А.И. Медицина катастроф. Emergency Medicine: учебное пособие по английскому языку / А.И.Ятунина, Н.В.Попова. СПб, СПбГПУ, 2009.166 с.
10. Междисциплинарное модульное проектирование учебного процесса обучения иностранному языку. Электронный ресурс <http://moodle.lingua.spbstu.ru>. Дата обращения 06.09.2013.

В. Учебно-методические комплексы (УМК) по основным образовательным программам ИПЛ СПбГПУ, в которых обозначены междисциплинарные связи в учебном процессе.

1. УМК основной образовательной программы по специальности «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» (научное редактирование Акоповой М.А., Поповой Н.В.). СПб.: СПбГПУ, 2007. 602 с.
2. Лингвистика. Профиль «Теория перевода и межкультурная / межъязыковая коммуникация». Учебно-методический комплекс магистерской программы по направлению 035700.68 / Под ред. Акоповой М.А., Алмазовой Н.И., Поповой Н.В. - СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2011. 340 с.
3. Лингвистика. Профиль «Теория обучения иностранным языкам и межкультурная коммуникация». Учебно-методический комплекс магистерской программы по направлению 035700.68 / Под ред. Акоповой М.А., Алмазовой Н.И., Поповой Н.В. - СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2011. 327 с.
4. УМК по основной образовательной программе 035700.62 «Лингвистика» (квалификация (степень) «бакалавр»). Профиль Теория и методика преподавания иностранных языков и культур / (научное редактирование Акоповой М.А., Алмазовой Н.И., Поповой Н.В.) - СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2011. - 676 с.
5. УМК по основной образовательной программе 035700.62 «Лингвистика» (квалификация (степень) «бакалавр»). Профиль Перевод и переводоведение / (научное редактирование Акоповой М.А., Алмазовой Н.И., Поповой Н.В.)- СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2011. - 685 с.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Акопова М. А. Личностно-ориентированный подход в условиях выбора образовательных программ в ВШ / М. А. Акопова. – СПб. : Наука, 2003. – 180 с.
2. Актуальные проблемы современной лингвистики : учеб. пособие / сост. Л. Н. Чурилина. – 2-е изд., испр. – М. : Флинта : Наука, 2007. – 411 с.
3. Алмазова Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Алмазова Н. И. ; Рос. Гос. Пед. Ун-т им. А. И. Герцена. – СПб., 2003. – 47 с.
4. Арутюнова Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. – С. 136-137.
5. Байденко В. И. Болонский процесс : курс лекций / В. И. Байденко. – М. : Логос, 2004. – 207 с.
6. Баранова Н.А. Основы формирования дискурсивной компетенции студентов при обучении иноязычному профессионально-ориентированному общению : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Баранова Н. А. ; С.-Петербур. Политехн. ун-т. – СПб., 2008. – 22 с.
7. Берулава М. Н. Теоретические основы интеграции образования / М. Н. Берулава. – М. : Совершенство, 1998. – 174 с.

8. Бовтенко М. А. Компьютерная лингводидактика : учеб. пособие / М. А. Бовтенко. – М. : Наука, 2005. – 216 с.
9. Бодрикова Г. Н. Использование межпредметных связей при обучении иностранному языку на младших курсах языкового вуза : (на материале фр. яз.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Бодрикова Г. Н. ; Моск. Гос. Пед. Ун-т им. В. И. Ленина. – М., 1982. – 22 с.
10. Болонский процесс в вопросах и ответах / В. Б. Касевич, Р. В. Светлов, А. В. Петров, А. В. Цыб ; С.-Петерб. Гос. Ун-т. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. Ун-та, 2004. – 107 с.
11. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. Шк., 1991. – 207 с.
12. Воронин В. Н. Интеграция эвристического и технологического подходов в проектировании дидактических комплексов в вузе / В. Н. Воронин ; Волж. Ун-т им. В. Н. Татищева, Тольяттин. Политехн. ин-т. – Тольятти : ВуиТ : ТолПИ, 1999. – 305 с.
13. Ворошкевич Д. В. К вопросу о создании просоциального поля вежливости // Актуальные проблемы английской лингвистики и лингводидактики : сб. науч. тр. / Моск. Пед. Гос. Ун-т. – М., 2006. – Вып. 5. – С. 28-36.
14. Гавриленко Н. Н. Научный дискурс в процессе подготовки переводчика научных и технических текстов // Профессиональные дискурсы в свете когнитивной теории языка : [сб. ст.]. – М., 2002. – С. 106-116. – (Вестник МГЛУ / Моск. Гос. Лингвист. Ун-т ; вып. 472).
15. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам : лингводидактика и методика : учеб. пособие / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд., стер. – М. : Academia, 2006. – 334 с.
16. Гурьев А. И. Межпредметные связи в системе современного образования / А. И. Гурьев ; под ред. А. В. Усовой, А. В. Петрова. – Барнаул : Изд-во Алт. Гос. Ун-та, 2002. – 213 с.
17. Данилюк А. Я. Теория интеграции образования / А. Я. Данилюк. – Ростов н/Д : Изд-во Ростов. Пед. Ун-та, 2000. – 440 с.
18. Добросклонская Т. Г. Вопросы изучения медиатекстов : опыт исслед. соврем. англ. медиаречи / Т. Г. Добросклонская. – Изд. 2-е, стер. – М. : УРСС, 2005. – 286 с.
19. Еремин Ю. В. Основные принципы профессионально-деятельностного коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам на специальных факультетах педвузов // Лингводидактические проблемы обучения иностранным языкам : межвуз. Сб. / С.-Петерб. Гос. Ун-т. – СПб., 2001. – С. 104-111.
20. Зиминая Е. И. Обучение прагматике дискурса студентов специальности «Международные отношения» на занятиях по английскому языку : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Зиминая Е. И. ; Тамб. Гос. Ун-т им. Г. Р. Державина. – Тамбов, 2006. – 24 с.
21. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высш. образование сегодня. – 2003. – № 3. – С. 34-42.
22. «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов. Примерная программа. [Электронный ресурс]. – М., 2009 <http://fgosvpo.ru/uploadfiles/ppd/20110329000911.pdf>.
23. Йоргенсен М. В. Дискурс-анализ. Теория и метод / М. В. Йоргенсен и Л. Дж. Филлипс. – Харьков : Гуманитар. центр, 2004. – 334 с.
24. Кириченко И. И. Межпредметные связи как фактор повышения качества профессионально-педагогической подготовки студентов вузов : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Кириченко И. И. ; Магнитогор. Гос. Ун-т. – Магнитогорск, 2004. – 24 с.
25. Козлов В. Н. Методические указания по разработке учебно-методических комплексов дисциплин / В. Н. Козлов, В. И. Никифоров ; С.-Петерб. Гос. Политехн. ун-т. – СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2007. – 10 с.

26. Колесникова И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – М. : Дрофа : Cambdridge university press, 2008. – 431 с.
27. Лейчик В.М. Дискурс и текст. Активные процессы в различных типах дискурсов: функционирование единиц языка, социолекты, современные речевые жанры. Материалы международной конференции 19-21 июня 2009 года / Под ред. С.В.Иванова, О.В. Фокиной. – М.-Ярославль, 2009. – С. 272-284
28. Максимова В. Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы : [учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов] / В. Н. Максимова. – М. : Просвещение, 1987. – 160 с.
29. Махмутов М.И. Учебный процесс с использованием межпредметных связей в средних ПТУ / М. И. Махмутов, А. З. Шакирзянов. – М. : Высш. Шк., 1985. – 207 с.
30. Митусова О.А. Функции образовательного пространства в формировании языковой личности / О.А. Митусова.- Ростов н/Д : Изд. Ростов. Ун-та, 2008. 200 с.
31. Модульные технологии: проектирование и разработка образовательных программ: учебное пособие /О.Н. Олейникова, А.А. Муравьева, Ю.В. Коновалова, Е.В. Сартакова. Изд. 2-е, перераб. и доп. - М.: Альфа-М; ИНФРА-М, 2010. - 256 с.:ил.
32. Моисеева М. В. Интернет в образовании / М. В. Моисеева, Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина ; [Ин-т ЮНЕСКО по информ. технологиям в образовании]. – М. : Обучение-сервис, 2006. – 360 с.
33. Попова Н. В. Адаптация результатов лингвистических исследований к использованию в учебной программе подготовки лингвистов : (на примере дискурсив. анализа) // Международное сотрудничество в образовании и науке : материалы Междунар. Конф., С.-Петербург, 2-6 июня 2008 г. / С.-Петерб. Гос. Политехн ин-т, Междунар. Акад. Высш. Шк. – СПб., 2008. – С.392-396.
34. Попова Н. В. Дидактическое моделирование вузовского учебника по иностранному языку с учетом междисциплинарных связей // Науч.-техн. ведомости СПбГПУ. –2010. – Вып. 2. – С. 102–109.
35. Попова Н. В. Формирование междисциплинарных связей (МДС) на основе иностранного языка / Н. В. Попова, Е.К.Вдовина // Науч.-техн. Ведомости / С.-Петерб. Гос. Политехн. ин-т. – 2008. – Вып. 6 (70). – С. 163-168.
36. Попова Н.В. Междисциплинарные мобильные дидактические модули как дополнительный ресурс в обучении студентов иностранному языку / Н.В.Попова. – Alma mater. Вестник высшей школы. 2013. №4. С.50-55.
37. Попова Н.В. Междисциплинарная парадигма как основа формирования интегративных компетенций студентов многопрофильного вуза (на примере дисциплины Иностранный язык). Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. д.пед.наук. СПб., Изд-во Политехн. ун-та, 2011. - 50 с.
38. Поршнева Е.Р. Междисциплинарные основы базовой лингвистической подготовки специалиста-переводчика. Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. д.пед.н. – НГЛУ им. Н.А.Добролюбова, Казань, 2004. - 42 с.
39. Пути взаимодействия языковых и профилирующих кафедр в неязыковом вузе : сб. науч. ст. / под ред. Ю.Б. Кузьменковой. – М. : ГУ ВШЭ, 2000. – 134 с.
40. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств / Г. К. Селевко. – М. : НИИ шк. технологий, 2005. – 208 с. – (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).
41. Селезнева Н. А. Проблема реализации компетентного подхода к результатам образования // Высш. образование в России. – 2009. – № 8. – С. 3–9.
42. Сергеев И. С. Как реализовать компетентный подход на уроке и во внеурочной деятельности : практ. пособие / И. С. Сергеев, В. И. Блинов. – М. : Аркти, 2007. – 132 с.

43. Соколова Е. И. Педагогическое проектирование учебных модулей / Е. И. Соколова // М.: НИИРПО, Инновации в профессиональной школе. - 2009. - №1 . - С. 3-43.
44. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – 238 с.
45. Сташкевич И. Р. Компьютерное сопровождение учебного процесса : учеб. пособие / И. Р. Сташкевич ; Челяб. гос. ун-т. – Челябинск, 2004. – 111 с.
46. Сурыгин А. И. Дидактические основы предвузовской подготовки иностранных студентов в высших учебных заведениях : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / С.-Петербург. Гос. Техн. Ун-т. – СПб., 2000. – 37 с.
47. Титова С. В. Ресурсы и службы Интернета в преподавании иностранных языков / С. В. Титова. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 267 с.
48. Титовец Т. Е. Место междисциплинарной интеграции в развитии методологической культуры будущего учителя // Вестн. Моск. ун-та, Сер. 20. Педагогическое образование. – 2010. – № 1. – С.64–73.
49. Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам : [сборник] / под ред. М. К. Колковой. – СПб. : КАРО, 2007. – 288 с.
50. Трайнев В. А. Информационные коммуникационные педагогические технологии (обобщения и рекомендации) : учеб. пособие / В. А. Трайнев, И. В. Трайнев. – 3-е изд. – М. : Дашков и К°, 2007 – 280 с.
51. Федеральные ГОС ВПО третьего поколения // Департамент методического обеспечения СПбГПУ : [сайт]. – [СПб.], 2011. – URL: <http://uap.spbstu.ru/fgos> (дата обращения: 31.10.2011).
52. Федорец Г. Ф. Межпредметные связи в процессе обучения : учеб. пособие / Г. Ф. Федорец; Ленингр. Гос. Пед. Ин-т им. А. И. Герцена. – Л. : ЛГПИ, 1983. – 88 с.
53. Халяпина Л. П. Интернет-коммуникация и обучение иностранным языкам / Л. П. Халяпина. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2005. – 210 с.
54. Чернявская В. Е. Дискурс власти и власть дискурса : проблемы речевого воздействия : учеб. пособие / В. Е. Чернявская. – М. : Флинта : Наука, 2006. – 133 с.
55. Чичерина Н.В. Концепция формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов на основе иноязычных медиатекстов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Чичерина Н. В. ; Рос. Гос. Пед. Ун-т им. А.И. Герцена. – СПб., 2008. – 50 с.
56. Шамшина И. Г. Развитие профессиональных умений у студентов технического университета в условиях модульного обучения. Автореф. дис. на соиск. учен. степ, к.п.н.: Спец. 13.00.08 / И. Г. Шамшина. Владивосток: 2001. - 22 с.
57. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам : теория и практика / А. Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2006. – 480 с.
58. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская ; отв. ред. М. А. Ушакова. – 2-е изд. – М. : Сентябрь, 2000. – 111 с.
59. Яшина Т. И. Организация самостоятельной работы будущих экономистов-менеджеров в компьютерной обучающей среде : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Яшина Т. И. ; Сиб. Гос. Технол. Ун-т. – Красноярск, 2004. – 23 с.
60. Beatty K. Teaching and researching computer-assisted language learning / Ken Beatty. – Harlow : Longman, 2003. – XII, 259 p.
61. Celce-Murcia M. Discourse and context in language teaching / Marianne Celce-Murcia, Elite Olshtain. – Cambridge : Cambridge University Press, 2000. – VIII, 279 p.
62. Dudeney G. How to teach with technology / Gavin Dudeney, Nicky Hockly. – Essex : Pearson Education Limited 2007. – 192 p.
63. Gumperz J.J. Discourse strategies / John J.Gumperz. – Cambridge University Press, 2002. – 225 p.
64. Harmer J. The practice of English language teaching / Jeremy Harmer. – 4th ed. – Harlow : Pearson Longman, 2007. – 448 p.
65. Williams E. J. Presentations in English / E. J. Williams. – [S.l.] : Macmillan Education, 2008. – 128 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

1. Глоссарий по курсу «МДС в высшей школе»

Термин	Определение термина
Актуализация МДС	Эксплицитное подчеркивание или акцентирование междисциплинарного взаимодействия коррелирующих дисциплин.
БНК	Британский национальный корпус
Болонский процесс	Процесс сближения и гармонизации систем высшего образования стран Европы с целью создания единого европейского пространства высшего образования. Официальной датой начала процесса считается 1999 год - подписание <i>Болонской декларации</i> . Россия присоединилась к Болонской декларации в 2003 году.
Веб-квест	Современная технология, предполагающая поисковую деятельность обучающихся с применением новых информационно-коммуникационных средств
Вертикальная интеграция	Процессы интеграции между фундаментальным уровнем одной науки (дисциплины) и прикладным уровнем другой
Вертикальные МДС	МДС между предшествующей и последующей дисциплинами учебного плана, например, между дисциплинами разных семестров
Внешняя мобильность ММДМ	Возможность использования дидактических материалов модуля для смежных дисциплин
Внутренняя мобильность ММДМ	Возможность использования дидактических материалов модуля в режимах распределенной и концентрированной подачи для обучающихся
Горизонтальная интеграция	Взаимодействие наук между собой только на уровне фундаментальных или только прикладных исследований
Горизонтальные МДС	См. Текущие МДС
Дидактика	Наука об обучении и образовании, включающая цели, содержание, методы, средства, результаты обучения, которые достигнуты в процессе получения образования

Дидактическая мобильность междисциплинарного модуля	Качество модуля, позволяющее его использование для смежных дисциплин и в различных режимах актуализации междисциплинарного синтеза.
Дискурс	Связный текст в совокупности с экстралингвистическими прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами
Дискурсивная эстафета	Изучение нескольких аспектов дискурса и дискурсивного анализа в различных дисциплинах лингвистического направления подготовки с соблюдением последовательности и преемственности в подаче материала
Дифференциация наук	Выделение новых научных дисциплин
Интегративная компетенция	Компетенция, сформированная в результате междисциплинарного синтеза дидактических компонентов
Интегративная основа обучения	Совокупность различных дидактических форм актуализации междисциплинарного синтеза, уровневое образование, которое может создаваться за счет гибкой дидактической формы модульного проектирования и междисциплинарных учебников и пособий.
Интеграционная модель МДС	Модель сотрудничества университетов по разработке совместных междисциплинарных учебных проектов
Интегративность	Качество междисциплинарности явления или процесса, ориентированного на формирование целостной картины мира, создаваемой комплексом базовых дисциплин на основе взаимодополнительности их содержания
Интеграция	Объединение в целое каких-либо частей и характеристика процессов взаимосвязи ранее автономных элементов
Интерииоризация	Формирование внутренних структур человеческой психики благодаря усвоению структур внешней социальной деятельности. Термин часто используется как синоним понятия <i>усвоение знаний</i> .

Когезия	Формальная связность текста, которая достигается с помощью различных языковых средств (союзов, повторов, слов-заместителей, согласования временных и иных форм и т.п.).
Когерентность	Смысловое единство текста, которое обеспечивается логической последовательностью и непротиворечивостью изложения, логическими связками.
Когнитивный компонент	Относящийся к познанию, к функциям мозга, которые обеспечивают формирование понятий, оперирование ими и получение выводных знаний.
Компетентность	Совокупность компетенций
Компетенция	Интегрированный результат овладения содержанием образования, который выражается в готовности обучающихся использовать усвоенные знания, умения, навыки, а также способы деятельности в конкретных жизненных ситуациях для решения практических и теоретических задач.
Компьютерная лингводидактика	Область лингводидактики, которая изучает теорию и практику использования компьютерных и сетевых технологий в обучении языку. Соответствует англоязычной аббревиатуре CALL –computer-assisted language learning.
Коннотация	Коннотация (лат. connotatio, от connoto -добавляю значение) - оценочная, эмоциональная или стилистическая окраска языковой единицы узуального илиokkaзионального характера.
Концентрированная актуализация	Актуализация, проводимая в одном многофункциональном задании, создающем условия междисциплинарного синтеза
КОС	Компьютерная обучающая среда
Лингводидактический аппарат учебника	Совокупность текстотеки, предтекстовых и послетекстовых упражнений и заданий учебника или учебного пособия
Лингвокомпьютерная компетенция	Умение и готовность обучающихся использовать электронные ресурсы для дальнейшего совершенствования своих знаний ИЯ и для

	достижения своей профессиональной и научной сферы за счет работы с материалами на ИЯ
Лингвокомпьютерные задания	Задания по иностранному языку в составе учебника нового поколения, выполняемые на компьютере, например, вэб-квесты, презентации
Личностная линза	Междисциплинарное задание в составе учебника, которое ориентировано на актуализацию субъективных мнений студентов
Личностная ориентация фокуса	См. <i>личностная линза</i>
МДС	Междисциплинарные связи (в вузе)
Межаспектная интеграция	Взаимосвязанное обучение таким аспектам иностранного языка как, например, <i>чтение и письмо</i> , или <i>говорение и аудирование</i> .
Междисциплинарное расширение текстотексти	Включение в состав учебника или учебного пособия по ИЯ текстов или упражнений, содержательно коррелирующих с дисциплинами профессионального цикла направления.
Междисциплинарность	Качество преподавания с учетом взаимодействия различных учебных дисциплин; умение преподавателя переносить и обобщать знания из разных предметов в процессе преподавания других учебных дисциплин.
Междисциплинарные связи (МДС)	Педагогическая категория для обозначения синтезирующих, интегративных отношений между дисциплинами, отражающаяся в содержании, формах и методах учебно-воспитательного процесса в вузе
Междисциплинарный модуль	Организационно-методическая структура учебного материала, создающая условия междисциплинарного синтеза дидактических компонентов задействованных дисциплин
Междисциплинарный синтез	Заданное взаимодействие дидактических дисциплинарных компонентов на уровне заданий, видов речевой деятельности, программ дисциплин.
Междисциплинарный фокус	Задание по актуализации МДС в составе учебника, сочетающее содержательные

	компоненты ИЯ, профессиональной дисциплины и КОС
Межпредметность	См. междисциплинарность
Метод обучения	Упорядоченная деятельность педагога и учащихся, направленная на достижение заданной цели обучения
Методология в педагогике	Система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также система деятельности по получению таких знаний
ММДМ	Мобильный междисциплинарный дидактический модуль
Модуль	Целостный набор подлежащих освоению умений, знаний, отношений и опыта, описанных в форме требований, которым должен соответствовать обучающийся по завершению модуля.
Монодисциплинарный модуль	Модуль, относящийся к одной дисциплине, частью которой он является
МПС	Межпредметные связи (например, в средней школе), эквивалент <i>междисциплинарных связей</i>
Парадигма	Совокупность фундаментальных научных установок, представлений и терминов, принимаемая и разделяемая научным сообществом и объединяющая большинство его членов
Перспективные МДС	МДС на базе дисциплины, содержательно подготавливающей обучающихся к восприятию последующей дисциплины
Плюралистская модель МДС	Модель, в которой взаимодействующие дисциплины рассматриваются как равноправные партнеры междисциплинарного синтеза
Постер	Презентационное представление, типа плаката, в котором все визуальные компоненты презентации выведены на один слайд
Преимственные МДС	МДС на базе дисциплины, содержательно подготавливающей обучающихся к восприятию

	последующей дисциплины, в программе которой предусмотрено повторение первой дисциплины
Принцип природосообразности	Педагогический принцип, суть которого заключается в том, чтобы ведущим звеном любых воспитательных отношений и педагогических процессов сделать учащегося с его конкретными особенностями и уровнем развития.
Программа-конкордансер	Программа, позволяющая анализировать большие массивы текста на предмет обнаружения закономерностей и частотности использования в языке слов или выражений
Распределенная актуализация	Актуализация проводимая в нескольких заданиях, создающих условия междисциплинарного синтеза.
Ретроспективные МДС	Реализация МДС с предшествующей дисциплиной при изучении базовой дисциплины
РУП	Рабочий учебный план, в котором перечислены все дисциплины направления вузовской подготовки с указанием количества часов аудиторной и самостоятельной работы студентов.
Силлабус	Программа обучения по определенной дисциплине, состоящая из следующих разделов: цели и задачи, формы контроля, содержание дисциплины, технологии обучения, основная и дополнительная литература, рекомендации для преподавателя и т.д.
Синтетические науки	Сочетание нескольких наук (включая и методологию), рассматривающий мир /общество во всем многообразии их проявлений и взаимовлияний.
Систематичность в обучении	Соблюдение логических связей, когда последующий материал опирается на предыдущий, когда пройденный материал подготавливает учащихся к усвоению нового.
Системность преподавания	Получение знаний в системе, их последовательное усвоение, определяемое внутренней логикой учебного материала и познавательными возможностями учащихся.
Текстотека	Совокупность текстового материала учебника

Текущие МДС	МДС между дисциплинами, которые проходят одновременно, согласно учебному плану
Тенура	Престижный статус преподавателя вуза в США, позволяющий ему бессрочное пребывание в должности
Учебник нового поколения	Профессионально-ориентированный учебник, сочетающий традиционные лингвистические упражнения и лингвокомпьютерные задания
ФГОС	Федеральные государственные стандарты, принятые в 2010 году
Формула междисциплинарности	Базовая модель М=2 (ИЯ+дисциплина профессионализации); в учебнике нового поколения М=3 (ИЯ+дисциплина профессионализации +КОС)
Фундаментальность образования	Характеризуется целостностью, взаимосвязанностью и взаимодействием элементов, наличием научности, систематичности и последовательности.
Централистская модель МДС	Модель, учитывающая главенствующую роль одной дисциплины, которая обогащается элементами коррелирующих с ней дисциплин
Экстралингвистический фактор	Знания о мире, мнения, установки, цели говорящего, влияющие на отбор речевых средств, вероятность употребления тех или иных лексем, грамматических форм и конструкций в какой-то определенной ситуации общения.

2. Визуализация междисциплинарного проектирования

1. Схемы обучения по ГОС и ФГОС

Схемы обучения по ГОС и ФГОС представлены ниже (Д - дисциплина). Многие компетенции ФГОС, формируются несколькими дисциплинами: например, профессиональная компетенция ПК-1, в которой сформулировано владение системой лингвистических знаний, включающей в себя знание основных явлений на всех уровнях языка и закономерностей функционирования изучаемых языков [<http://uap.spbstu.ru/fgos>]. Формирование данной компетенции осуществляется дисциплинами «Практикум по культуре речевого общения первого ИЯ», «Практикум по культуре речевого общения второго ИЯ», «Общее языкознание и история лингвистических учений».

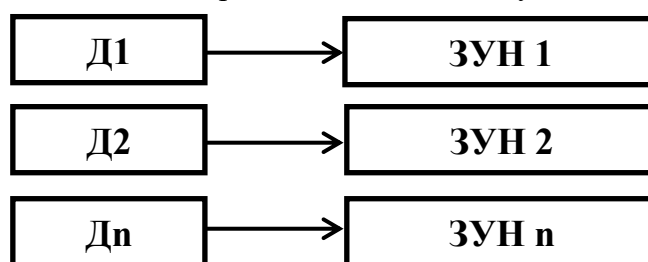


Рис.1. Схема обучения согласно ГОС

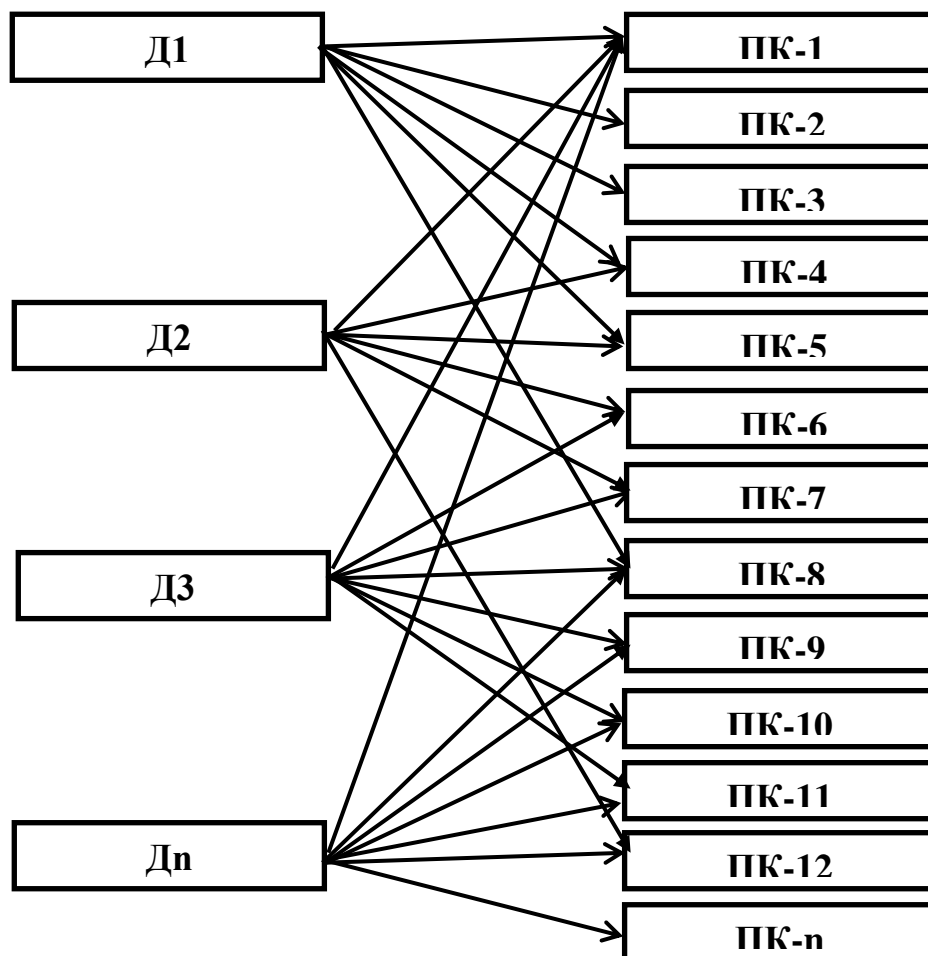


Рис.2. Схема обучения согласно ФГОС

2. Примеры поисковых лингвокомпьютерных заданий (ЛКЗ) в составе междисциплинарных учебников

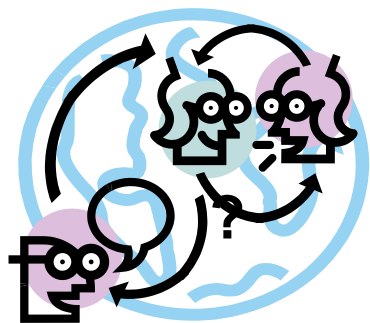
1. ЛКЗ узконаправленного поиска (работа с одним веб-сайтом) из учебного пособия CULTURAL STUDIES FOCUS



Have you heard about Privacy Rules in the United Kingdom? Although traditionally United Kingdom law has not had a free standing 'right to privacy', there are a number of laws which protect privacy. Since the coming to force of the Human Rights Act 1998, the law has developed and individuals have significantly greater scope to use the law to protect their privacy. Learn more about it on the site <http://www.yourrights.org.uk/> and **write a report** on one of the following legal issues:

- Article 8 – the right to respect for private and family life, home and correspondence
- Confidential information
- Data Protection
- Revealing your convictions and your involvement with the police
- Telephone Tapping and Interception of Communications
- Harassment, unwanted letters and phone calls
- Power of Officials to Enter Your Home
- Privacy and the Media
- The Right to Privacy

2. ЛКЗ широконаправленного поиска (работа с несколькими веб-сайтами)



1 Discuss the following ideas:

- a) In EUROPE, the general rule of thumb is to behave as if you were calling on a rich old auntie.
- b) In the world of cultural behavior, the only truly safe generalization is: don't generalize.

The links below contain additional information on the European and American cultural behavior. Analyze the information and discuss in pairs how European behavior differs from American. **Prepare a presentation** based on the result of your discussion. If necessary, search for more examples and information.

<http://www.immihelp.com/newcomer/american-culture-and-behavior.html>

<http://www.woodlands-junior.kent.sch.uk/customs/behaviour.html>

<http://www.cyborlink.com/besite/germany.htm>

<http://www.cyborlink.com/besite/france.htm>

3. Структурная схема иноязычной лингвокомпьютерной компетенции



4. Компетентностная модель междисциплинарного учебника



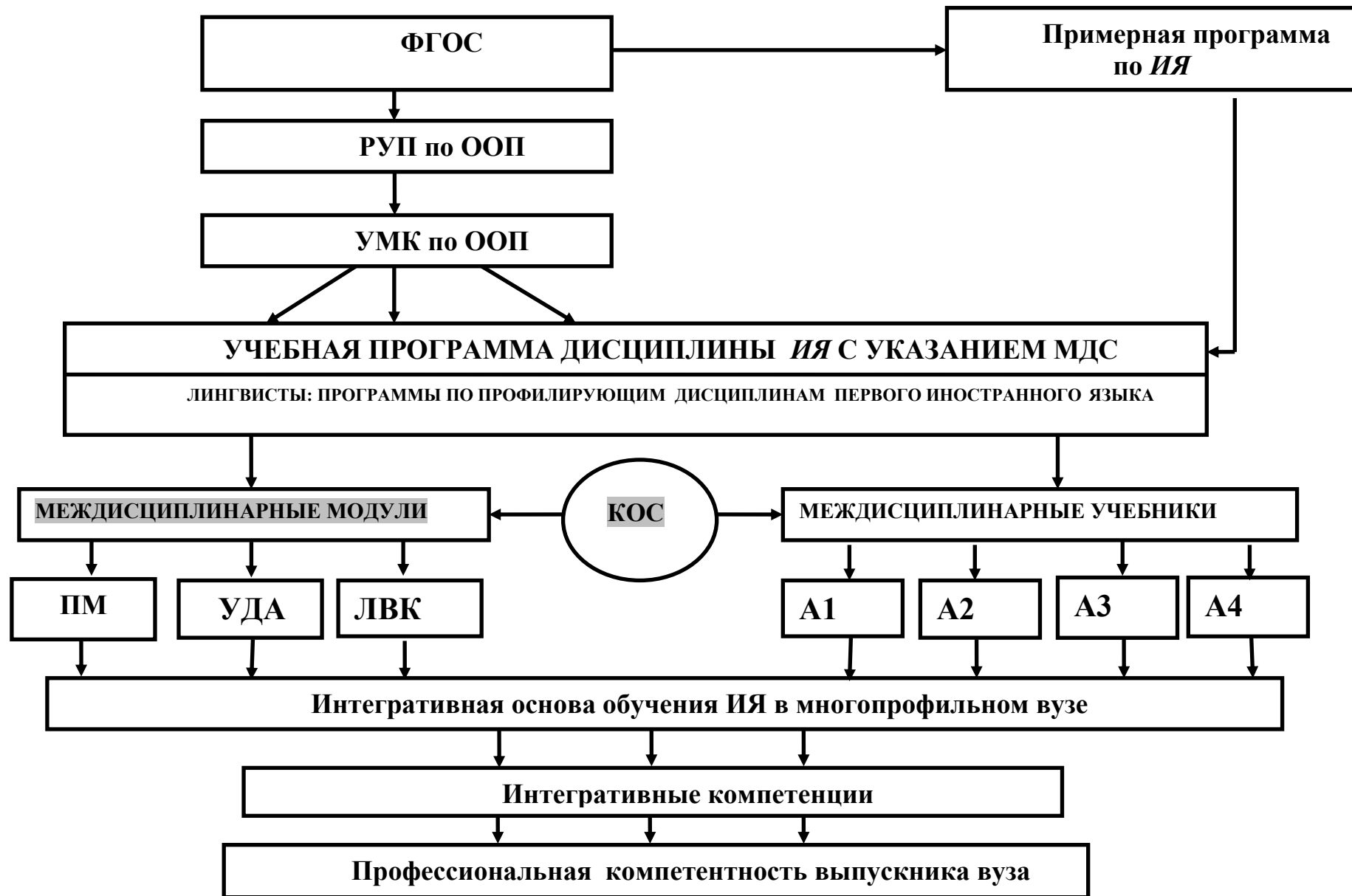
5. Сравнение обучения профессионально-ориентированному иностранному языку по методикам ESP (1) и CLIL (2)

Различия между профессионально ориентированным (ПО) и интегрированным предметно-языковым обучением (ИПЯО)

ПОО	ИПЯО
Целеполагание	Целеполагание
<ul style="list-style-type: none"> • Сосредоточение на ИЯ (синтаксисе, лексике, грамматике) и языковом анализе при обучении. • Овладение профессиональной терминологией на иностранном языке. • Развитие всех видов речевой деятельности на основе профессионально ориентированных текстов 	<ul style="list-style-type: none"> • Одновременное изучение ИЯ и дисциплины. • ИЯ – инструмент изучения дисциплины. • Посредством новой дисциплины обучающиеся одновременно изучают ИЯ
Принципы	Принципы
<ul style="list-style-type: none"> • Связанность с содержанием конкретных дисциплин, профессий и видов деятельности (профессиональная направленность). • Ориентация на узкоспециализированные тексты. • Контекстность в обучении. • Ориентированность на деловую (профессиональную) межкультурную коммуникацию 	<ul style="list-style-type: none"> • Интегративность языка и профессионального предмета. • Контент, когниция, коммуникация, культура. • Графическая визуализация учебных материалов. • Различный уровень владения ИЯ у обучающихся
Процессуальная составляющая	Процессуальная составляющая
<ul style="list-style-type: none"> • Традиционные этапы работы с текстом (печатным и аудио): дотекстовый этап (ознакомление с новым лексическим материалом-терминами, грамматическим материалом; текстовый этап (чтение, перевод, комплекс языковых и речевых упражнений), послетекстовый этап (обсуждение содержания, коммуникативные упражнения). • Аутентичные тексты 	<ul style="list-style-type: none"> • Организация работы с текстом – от понимания концептуальных идей, их причинно-следственных связей к языковому оформлению этих идей. • Преобладание проблемного характера заданий и вопросов. • Использование родного языка в случае необходимости для лучшего понимания содержания обсуждаемых тем

Справочная литература:

Алмазова Н. И. Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике / Н. И. Алмазова, Т. А. Баранова, Л. П. Халяпина // Язык и культура. 2017. № 39. С. 116-134. URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000619215>



6. Схема междисциплинарного проектирования по дисциплине ИЯ в многопрофильном вузе

7. Таблица по определению степени междисциплинарности учебников

Задействованные в учебниках дисциплины рабочего учебного плана (РУП) составляют важный аспект его междисциплинарной сущности и определяют степень междисциплинарности (М) с учетом следующих формул и обозначений:

$$M = ИЯ + T + Y,$$

где «ИЯ» – иностранный язык, «Т» – текстотека и «У» – универсальный компонент учебника (элементы КОС или электронные ресурсы). Если учесть то, что компоненты «ИЯ» и «У» каждый условно составляют единицу, то степень междисциплинарности каждого учебника будет больше всего зависеть от степени вариативности его текстотеки. Обобщающая таблица по степени междисциплинарности созданных нами учебников представлена ниже:

№	Название учебника	Составляющие междисциплинарного спектра учебника			Степень междисциплинарности учебника М	Относительный индекс междисциплинарности учебника
		ИЯ	Т	У		
1.	Медицина катастроф	1	1	1	3	33%
4	Учебник по чтению для лингвистов	1	5	1	7	78%
3	Английский язык для магистрантов гуманитарного профиля	1	3	1	5	56%
2	Выражение мнения (PR)	1	7	1	9	100%
Средние значения					6	67%

Для вычисления степеней междисциплинарности учебников М необходимо подсчитать количество дидактических компонентов в их текстотеках и суммировать это количество с дидактическими компонентами ИЯ и Универсального компонента (1+1).

Относительный индекс междисциплинарности учебника подсчитывается путем деления М на М_{max} (максимальное значение).

8. Матрица сопряжения дисциплин основной образовательной программы и видов речевой деятельности (пособие «Выражение мнения»)

Матрица с пересекающимися дисциплинарно-аспектными областями иллюстрирует актуализацию МДС по принципу множественной дисциплинарно-аспектной фокусировки текстотеки учебника. Наиболее выражены лексико-грамматическая (87 заданий) и аналитическая составляющие (102 задания). Последняя представляет собой совокупность тех видов учебной деятельности, в которых присутствует дискурсивный, стилистический или обобщенный анализ проблематики с выражением своего мнения в письменном виде (в таблице выделено жирным шрифтом).

Матрица фокусной ориентации дисциплин РУП по направлению «Реклама и связи с общественностью» по видам речевой деятельности в учебнике «Выражение мнения»

Виды речевой деятельности	Фокусирующие дисциплины РУПа по специальности «Связи с общественностью»							СУММА Σ	
	Информатика	PR-проектирование	Имиджелогия	Политология	Стилистика	МКК	Социология		Психология
Лексико-грам. задания		20	14	12		30	10	1	87
Стилист. анализ				12	6		10		28
Дискурсивный анализ				19					19
Письменная практика		12	13	20			9	1	55
Презентации	11	35	6	10		10	10		82
Перевод		8	8	20			9	1	46
Σ	11	75	41	93	6	40	48	3	317

Междисциплинарные пособия:

Попова Н.В. [и др.] Выражение мнения. Expressing opinion. Учеб. пособие/ Под ред. М.А. Акоповой и Н.И. Алмазовой. СПб., Изд-во Политехн. ун-та, 2008. 234 с. (Гриф УМО по лингвистическому образованию; премия Правительства города).

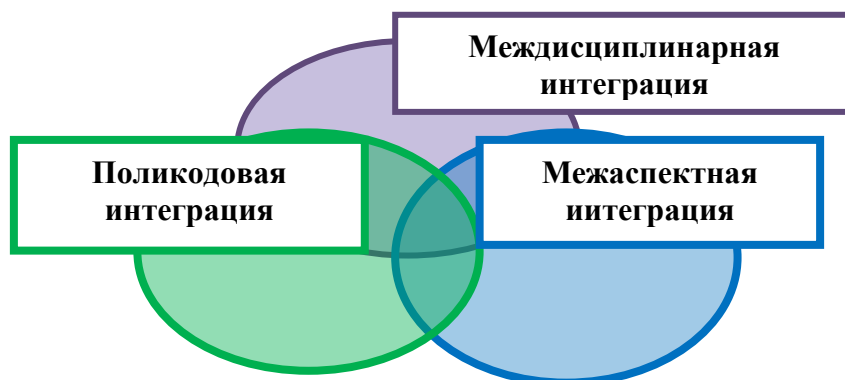
Английский язык. Учебное пособие для магистрантов гуманитарного профиля / Н.И. Алмазова Н.В. Попова, М.М. Степанова, О.А. Никитенко. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2013. – 258 с. (Гриф УМО по лингвистическому образованию).

Английский язык. Практический курс для магистрантов технического профиля / Н.И. Алмазова, Н.В. Попова, М.С. Коган, М.М. Степанова, О.А. Никитенко. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2013. – 290 с. (Гриф УМО по университетскому политехническому образованию).

Английский язык. Практикум по чтению. Focus on reading: учеб. пособие / Н.В. Попова [и др.]; под ред. М.А. Акоповой. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2010. – 221 с.

9. Схема построения интегративной основы обучения (ИОО) формируемой при модульном обучении

ИОО – это совокупность дидактических образований, в частности, модулей, по осуществлению междисциплинарного, межаспектного и поликодового синтеза на основе дисциплины *иностранный язык* для формирования интегративных компетенций.



Формирование интегративной основы обучения (ИОО) иностранному языку на базе различных видов интеграции

Ниже представлена сводная таблица по построению ИОО по техническому и лингвистическому направлениям подготовки при соблюдении модульного принципа ее дидактической реализации в учебном процессе.

Формирование модульной интегративной основы обучения ИЯ

№	Вид интеграции	Элективные модули	Взаимодействующие дисциплины, аспекты и дидактические компоненты
1	МДС	Проектный модуль	Иностраннный язык, профессиональная дисциплина, информатика
2	Межаспектная + МДС	Дискурсивно-аналитический модуль	Аспекты ИЯ <i>Чтение, Аудирование, Грамматика, Практика письменной речи, Устная практика</i> ; Дисциплины: <i>Язык делового общения, Медиадискурс</i>
3	Поликодовая	Поликодовый модуль	Лингвовизуальные комплексы на основе социальной рекламы для использования в качестве дополнительного ресурса в преподавании лексикологии, стилистики, страноведения и практики МКК

10 Междисциплинарные учебники, созданные в Гуманитарном институте СПбПУ



Список сокращений

№	Сокращение	Объяснение
1.	А (1,2,3,4)	Актуализационная модель (варианты)
2.	БНК	Британский национальный корпус
3.	ВПО	Высшее профессиональное образование
4.	ГОС	Государственный стандарт
5.	ЗУН	Знания, умения, навыки
6.	ИКТ	Информационно-коммуникационные технологии
7.	ИПЛ	Институт прикладной лингвистики
8.	ИЯ	Иностранный язык
9.	КОС	Компьютерная обучающая среда
10.	ЛВК	Лингвовизуальные комплексы
11.	ЛКЗ	Лингвокомпьютерные задания
12.	ЛКК	Лингвокультурная компетенция
13.	ЛОО	Личностно-ориентированное обучение
14.	МП	Машинный перевод
15.	МДС	Междисциплинарные связи
16.	МКК	Межкультурная коммуникация
17.	МПС	Межпредметные связи
18.	МУ	Междисциплинарный учебник
19.	ООП	Основная образовательная программа
20.	ОПД	Общепрофессиональные дисциплины
21.	ПМ	Проектный модуль
22.	РПД	Рабочая программа дисциплины
23.	РУП	Рабочий учебный план
24.	СПбГПУ	Санкт-Петербургский государственный политехнический университет
25.	ТУ	Традиционный учебник
26.	УДА	Учебный дискурсивный анализ
27.	УМК	Учебно-методический комплекс
28.	УМО	Учебно-методическое объединение
29.	ФГОС	Федеральные государственные стандарты
30.	ЭУ	Электронный учебник
31.	CLIL	Content and Language Integrated Learning
32.	ESP	English for Specific Purposes

Попова Нина Васильевна

**МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД
К ОБУЧЕНИЮ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
В МНОГОПРОФИЛЬНОМ ВУЗЕ**

Монография

Налоговая льгота – Общероссийский классификатор продукции
ОК 005-93, т. 2; 95 3004 – научная и производственная литература

Подписано в печать 08.07.2022. Формат 60×84/16. Печать цифровая.

Усл. печ. л. 7,0. Тираж 500. Заказ 3152.

Отпечатано с готового оригинал-макета, предоставленного автором,
в Издательско-полиграфическом центре Политехнического университета.

195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29.

Тел.: (812) 552-77-17; 550-40-14.