

<https://doi.org/10.5281/zenodo.5827054>

УДК 372.881.1

Флеров О.В.

Флеров Олег Владиславович, кандидат педагогических наук, доцент, ведущий специалист, Московский университет им. С.Ю. Витте, Россия, 115432, г. Москва, 2-й Кожуховский проезд, д. 12, стр.1. E-mail: olegflerov2964@gmail.com.

Основные принципы формирования содержания обучения иностранному языку в аспирантуре через призму современных лингвообразовательных представлений

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования содержания иноязычной подготовки исследовательских кадров в контексте современных образовательных представлений. Под современными представлениями об иноязычной подготовке будущих исследователей понимается совокупность идей, обусловленных как ролью иноязычного знания в сегодняшнем мире в целом, так и особенностями иноязычной коммуникации профессиональных учёных, а также спецификой использования иностранного языка непосредственно в процессе научного исследования. На основе комплексного педагогического анализа, включающего в себя содержательные компоненты как андрагогики, так и практической методики обучения языкам автор приходит к ряду выводов о том, что в основе построения содержания обучения аспирантов должна лежать интеграция профессионального и коммуникативного компонентов, а также учёт специфики аспирантов как взрослых обучающихся, что позволит сделать иноязычную подготовку на данном уровне высшего образования качественно отличающейся от предшествующих.

Ключевые слова: аспирантура, иностранный язык, научная коммуникация, интерактивное обучение, обучение взрослых, научный стиль.

Flerov O.V.

Flerov Oleg Vladislavovich, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Senior Specialist, Moscow Witte University, Russia, 115432, Moscow, 2nd Kozhukhovskiy lane, 22, 1. E-mail: olegflerov2964@gmail.com.

Key principles of forming post-graduate foreign-language content through the prism of contemporary linguo-educational ideas

Abstract. The object of research in the article is teaching a foreign language to post-graduate students. The matter of research is forming its content in the context contemporary educational ideas. By the latter we understand the sum of conceptions preconditioned by the social role of this knowledge in general, professional scientific communication peculiarities and using a foreign language in the process of research as well. Basing on complex pedagogical analysis that contains both andragogical and methodological elements the author draws conclusions that in the described process there must be integration of professional and communicative components in the aspects of post-graduate students' specific traits as adult learners. The novelty of the work consists in its filling the blank of post-graduate education researches where psycho-pedagogical and methodological analysis combine thus demonstrating the interconnection of social, personal and purely didactic aspects of teaching foreign languages.

Key words: post-graduate course, foreign language, scientific communication, interactive education, teaching adults, scientific style.

Введение. В истекших 2010-х годах в профессионально-образовательном научном дискурсе, несомненно, самой популярной и наиболее обсуждаемой темой стала отечественная образовательная реформа, в результате которой наше высшее образование перешло на систему бакалавриата и магистратуры. К 2020-м годам, когда данная система стала уже относительно привычной, дискуссии относительно целесообразности данных перемен в существенной степени утихли, а дифференциация научных работ, посвящённых обучению бакалавров и магистров сейчас, по сути, является примерно такой же, какой до реформы была дифференциация вопросов обучения студентов младших и старших курсов. Действительно, в педагогическом сознании преподавателей, в особенности тех, кто работал ещё при прежней системе, магистры фактически воспринимаются как старшекурсники, особенно с учётом того, что магистратура в России стала по сути массовым явлением, что, впрочем, на наш взгляд, несколько противоречит её изначальной образовательной концепции.

В течение десятилетия за дискуссиями относительно двухуровневой системы «бакалавриат-магистратура» несколько в тени оставался тот факт, что с нормативно-правовой точки зрения, новая университетская система являлась не двухуровневой, а трехуровневой по причине того, что аспирантура в начале 2010-х приобрела статус последнего уровня высшего образования, утратив роль послевузовского образования.

Недавние новые стандарты вернули аспирантским программам этот статус, тем не менее, одной из общих черт аспирантуры на всех этапах её реформирования является изучение иностранного языка для всех направлений подготовки. В целом вопросы преподавания иностранного языка как непрофильной дисциплины занимают в профессионально-образовательной про-

блематике, по мнению автора, особое место, потому что иностранный язык – единственный в российском профессиональном образовании предмет, который в обязательном порядке изучается как непрофильный на всех его уровнях (колледж – бакалавриат – магистратура – аспирантура), а если к этому добавить ещё и изучение языка в школе минимум с пятого класса, не говоря уже о занятиях с дошкольниками как о частом явлении, то лингвообразовательная траектория современного россиянина действительно впечатляет как своей непрерывностью, так и объёмом учебных часов.

Такое положение вещей с концептуальной точки зрения вызвано ставшей за 2010-е годы уже аксиоматической актуальностью иноязычного знания в условиях социальных, технологических и других векторов развития современного мира. Однако же с точки зрения результата мы едва ли сделали существенный рывок по сравнению с веком двадцатым. По-прежнему если не считать профессиональных лингвистов, свободное владение даже английским языком – достаточно большая редкость. Наши соотечественники по-прежнему часто оценивают свой уровень как «читаю и перевожу со словарём».

В отечественной образовательной традиции обучение иностранному языку в аспирантуре едва ли не синонимично обучению переводу. Однако современные лингвистические и социально-коммуникативные реалии требуют существенного расширения этой образовательной практики.

Во-первых, перевод текстов средней сложности как сугубо инструментальный навык потерял свою практическую насущность, потому что с этой задачей сегодня успешно справляется электронный переводчик. Так если ещё в прошлом веке уровень «читаю и перевожу со словарём» мог считаться значимой локальной дидактической задачей и давал определённый конеч-

ный результат, выражаемый в профессионально полезном навыке, то с появлением автоматического перевода он полностью потерял эту значимость.

Во-вторых, современные профессиональные тенденции таковы, что учёный и исследователь фактически стали международными профессиями. Международной по сути сегодня является деятельность любого профессионально успешного человека, а именно такими концептуально должны быть кадры со столь высоким уровнем образования [21, с. 66]. Это же идёт в унисон с пониманием иноязычных компетенций как ключевых для человека, вступающего в активное социальное взаимодействие в современном мире вне зависимости от профессии. Это вызывает реальную потребность в новых содержательно-методических разработках преподавания иностранного языка на этом уровне образования. Однако невооружённым глазом заметно, что по сравнению с вопросами обучения бакалавров и магистров вопросы работы с аспирантами кроме НИР рассматриваются сравнительно мало. Тем не менее за 2010-е годы накоплен ряд научных исследований, обзор которых будет представлен ниже.

Обучение иностранному языку в аспирантуре в исследованиях 2010-х годов. При решении задачи обзора и анализа исследований рассматриваемого проблемного поля принципиальным в рамках этой работы следует остановиться на трудах, изданных в 2010-х годах – в эпоху трансформации статуса аспирантуры как образовательного уровня. Из монографий этого периода необходимо выделить книгу под редакцией А. С. Киндеркнехт [4] «Обучение иностранному языку в аспирантуре неязыкового вуза: актуальные вопросы» (2017). В данной работе авторы рассматривают подготовку аспирантов в иноязычной научно-информационной компетентностной парадигме. Обобщая теоретические положения научно-иноязычной подготовки как в исторической ретроспективе, так и в рамках современных образовательных стандартов, авторы значительную долю

монографии посвящают описанию опыта работы её авторов над конкретными видами иноязычной деятельности – так работа носит выраженный методический характер.

А. И. Левин и Л. В. Левина [18] в своей монографии (2018) рассматривают профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам в магистратуре и аспирантуре неязыкового вуза в контексте компетентностного подхода, обобщая собственный педагогический опыт. Следует особо выделить дифференциацию магистратуры и аспирантуры как разных уровней образования, где преподаётся профессиональный иностранный язык в контексте проблемы качественного различия между ними, о чём будет говориться ниже.

В целом большого количества монографических исследований по вопросам обучения иностранному языку аспирантов не наблюдается, равно как имеется явный недостаток исследований и диссертационных, несмотря на перспективность и относительно малую разработанность данной проблематики, дающую простор для реальной научной новизны. Из последних работ следует отметить исследования О.А. Амерхановой [3], в котором решается задача реализации тандем-метода в обучении аспирантов иноязычному научному дискурсу; а также Кубачевой К.И. [15], в которой описывается методика формирования языковой компетенции будущих исследователей на материале английского языка.

Существенно больше по рассматриваемой нами теме публикаций в научных журналах. Так общепедагогические и общедидактические исходные постулаты и регулятивы обучения аспирантов иностранным языкам рассмотрены в работах таких авторов как Барбакова Е.В., Голубовская Е.А., Ласковец М.А., Дураковский А.П., Петров В.Р., Протасова Т.Д., Филиппова Е.В. [7, 16, 17, 22, 26] и др.; обучение аспирантов иностранным языкам через призму компетентностной парадигмы отражено в публикациях Золотаревой И.Д., Колденковой А.Т., Крюковой Г.К., Михай-

ловой Г.И. Хохловой Л.Н. Шокина А.П. [9, 12, 20] и др.; Организационные особенности обучения аспирантов иностранным языкам описаны Липатовой Е.Г. Казаковой Е.В. Ольховик Н.Г. Савицкой Т.П., Хлыбовой М.А. Федотовой М.Г. Шумаковой Н.А. Ярославовой Е.Н. [24, 27, 28, 29] и др.; некоторые аспекты отдельных видов иноязычной речевой деятельности изложены Автономовой Н.Б., Вшивковой Т.В. Ласковец М.А. Михеевой Л.П. [2, 5, 17] и др.

Анализ исследований позволяет отметить, что практически все научные работы, посвящённые иноязычной подготовке аспирантов, сконцентрированы на решении конкретных методических задач с применением конкретных дидактических средств, в частности, при помощи описания собственного опыта автора, то есть фактически большинство работ являются научно-методическими.

В нашей же работе мы применим метод комплексного педагогического анализа психолого-педагогических и сугубо методических аспектов. Результаты анализа позволят применить метод синтеза и выявить наиболее общие особенности формирования содержания профессионально-ориентированных курсов иностранного языка в аспирантуре. По нашему мнению эти особенности могут претендовать на роль частнодидактических принципов, поскольку обозначают наиболее общие регулятивы, свойственные процессу обучения аспирантов вне зависимости от их направления подготовки.

Формирование содержания обучения иностранному языку в аспирантуре. Мы считаем, что специфика иноязычной подготовки в аспирантуре складывается из совокупности психолого-педагогических и методических особенностей. Под первыми понимается целый комплекс социальных, личностных, мотивационных, когнитивных и коммуникативных проявлений контингента обучающихся в аспирантуре. Под методическими особенностями понимается подходящий для данной группы обучаю-

щихся дидактический инструментарий и способы педагогического воздействия.

Понимание психолого-педагогических особенностей аспирантов возможно на основе представлений о взрослых обучающихся. Эта публика выросла не только в психофизиологическом, но и в социальном смысле этого слова, так как подавляющее большинство уже не просто работает, но и имеет определённые профессиональные успехи и профессиональную самоактуализацию [23, с. 55]. Так рассматриваемая проблематика лежит в области андрагогики. В целом нельзя не отметить, что вопросы обучения взрослых в лингвообразовании рассматриваются сравнительно мало. Среди преподавателей-практиков часто считается, что обучать взрослых легче, поскольку взрослый обучающийся априорно мотивирован, заинтересован и обладает психофизиологическими возможностями, позволяющими воспринимать любой разумный объём материала, поэтому взрослым якобы можно «просто преподавать». В целом нельзя не согласиться с тем, что взрослые действительно часто выступают наиболее мотивированной и заинтересованной публикой, по причине того, что у них наиболее развиты осознанность и ответственность [11, с. 44; 13, с. 28]. Однако это не означает что педагог должен рассчитывать, что эти качества всегда будут работать сами по себе, поэтому учёт возрастных особенностей взрослых необходим.

Осознанность и ответственность как ключевые качества взрослых служат исходной точкой для их других психолого-педагогических характеристик. Взрослая аудитория наиболее критична как в отношении к преподаваемому материалу, то есть к содержанию обучения, так и к методам, приёмам, стилю работы и пр. преподавателя. Это является следствием рационального отношения к времени, вызванного тем, что эта категория обучающихся совмещают учёбу не только с основной работой, но и с работой над диссертацией, которую можно считать отдельным видом деятельности.

Для взрослого обучающегося преподаватель не может быть безусловным авторитетом только за счёт возраста. В данном случае личностный авторитет преподавателя неразрывно связан с его профессиональной компетенцией – общение с педагогом должно представлять вызов для уже сформировавшегося специалиста и личности [10, с. 23]. Для дисциплины, подразумевающей активное общение, это крайне важно по причине того, что в коммуникации с человеком, который интересен как личность, взрослые обучающиеся становятся более активными и сами личностно раскрываются. Так реализуется межличностное коммуникативное взаимодействие – аксиоматическое условие успеха в обучении языкам в современном понимании сущности этого процесса, когда обучение языку полностью приравнивается к обучению общению на нём.

Применительно к обучению иностранному языку в аспирантуре как к конкретному рассматриваемому нами педагогическому процессу, следует сказать, что в данном случае речь идёт о работе с людьми, которые уже имеют более, чем десятилетний опыт обязательного изучения иностранного языка, при этом этот опыт совершенно разный и часто даже полярный. На практике приходится сталкиваться с ситуацией, когда существенная часть аспирантов уже владеет языком хорошо (по крайней мере для специалиста неязыкового профиля), поэтому существует риск формального отношения к занятиям; другую же часть составляют те, кто успеха не достиг и не владеют языком даже в рамках школьной программы при этом, что вполне нормально, не только не испытывают мотивацию, но и часто определённое отторжение от языка именно по причине отрицательного опыта. Оба случая сами по себе проблемны с точки зрения методики. В первом проблема сводится к тому, что именно должно входить в содержание иноязычного обучения людей, которые и так фактически владеют языком. Во втором случае вопрос сводится к тому, насколько эффективно за небольшой отрезок

времени можно повысить уровень иноязычных компетенций обучающегося, который по каким-либо причинам не сумел освоить язык за всю свою академическую траекторию. При этом для организации работы необходимо приравнять обучающихся «к единому знаменателю» притом, что время не позволяет заниматься «кликбейзом», как это почти всегда делается со студентами-бакалаврами неязыкового профиля.

Такая ситуация определяет методические особенности иноязычной подготовки аспирантов, которые также включает понимание того, что взрослый обучающийся должен выносить что-либо новое для себя после каждого занятия и осознавать реальную пользу затраченного времени для поддержания реального интереса в иноязычной практике. Так если занятия не будут давать принципиально новых впечатлений и вызовов когнитивно-коммуникативного характера по сравнению с тем, что было на бакалавриате и в магистратуре, формальное отношение к ним сформируется быстро. Едва ли следует отдельно говорить о том, что часто для экономии собственных усилий преподаватели для работы с аспирантами часто используют практически те же материалы и методы работы, что и с магистрами, и даже с бакалаврами.

С учётом обозначенного выше понимания, методические особенности иноязычной подготовки аспирантов заключаются в том, что она должна быть одновременно нацелена и на обучение научному языку (по очевидным причинам), и на обучение профессиональному иностранному языку – для обеспечения преемственности иноязычной подготовки после освоения курса профессионального иностранного языка в магистратуре, а также с учётом того, что современная наука является высоко профессионализированной деятельностью и наблюдается тесная взаимосвязь науки и профессиональной практики в самых разных сферах. Однако необходимо также учитывать то, что современное профессиональное пространство является частью

мирового пространства социально-коммуникативного, которое по причине широко известных глобальных тенденций нашего времени становится всё более открытым. Очевидно, что в таких условиях полноценная научная коммуникация невозможна без коммуникации социальной или общепрофессиональной, в которую учёному, исследователю или специалисту приходится вступать в ситуациях социального взаимодействия, непосредственно сопутствующих профессиональной деятельности (гостиница, вокзал, аэропорт, знакомство на конференции, симпозиуме, ужин, приём и пр.).

Итак, мы приходим к промежуточному выводу, что в основе формирования содержания обучения иностранному языку аспирантов как будущих учёных и (или) профессионалов высокого класса лежит интеграции собственно научного, профессионального и социально - коммуникативного компонентов, которые находятся во взаимосвязи и только при правильном взаимодействии могут дать «методический продукт» реально отличающийся от содержания иноязычных курсов на предыдущих ступенях высшего образования, о чём подробно будет рассказано в последней части настоящей работы.

Как было отмечено выше, представления о формировании содержания обучения иностранному языку в аспирантуре основываются на понимании того, что в современном мире учёный уже давно потерял типичный образ круглосуточно увлеченного исследованиями в уединении человека. Сегодня это активный профессионал, выступающий как в деловую, так и в социальную коммуникацию для обмена опытом, налаживания связей, расширения собственного круга социальных взаимодействий в научном мире. Вполне естественно, что в нашем веке всё это происходит в межкультурной парадигме.

Ясно, что темпы развития современного мира, в особенности технологического, выдвигают достаточно существенные требования к компетенциям учёного, однако, если говорить о межкультурной па-

радигме, в основе лежат именно компетенции иноязычные. Фактически речь идёт об иноязычном варианте всех компонентов коммуникативной компетенции, а также компетенции информационной.

Исходя из изложенных выше соображений, иноязычная подготовка аспирантов, как уже отмечалось выше, не может сводиться к обучению письменному переводу, традиционно практикуемому на этом уровне образования, поскольку процесс и способы использования языка исследователем существенно отличаются от тех, что имеет переводчик. По сути, исследователь занимается переводческой деятельностью только, если он цитирует иноязычные источники. В этом случае речь идёт о восприятии текста на одном языке с последующим его репродуцированием на другом. В остальных случаях, таких, как поиск иноязычной информации, написание собственного исследования т.е. изложение собственных мыслей, аннотирование исследования и пр. речь идёт о поиске и обработке иноязычной научной информации, что позволяет физически говорить о научном варианте иноязычной информационной компетенции. Цитирования текста являются по сути точечным переводом, который должен быть включён в содержание обучения и органично вплетен в комплекс заданий, моделирующих деятельность современного исследователя, в то время как письменные переводы больших текстов по сути моделируют деятельность письменного переводчика и едва ли могут быть эффективны именно с научно-компетентностной точки зрения, в особенности с учётом временных ресурсов, которые затрачиваются на такие задания.

Отталкиваясь от этих рассуждений, специфическим *первым принципом* частного дидактического характера, по нашему мнению, выступает моделирование научно-исследовательской работы с учётом её реальной методологии и особенностей обработки информации в её процессе. Это обеспечивает формирование иноязычных вариантов исследовательских компетенций, специфических именно для уровня ас-

пирантуры, при этом во главу угла должна ставиться именно качественная сложность кандидатского исследования, исследования на уровне публикации в рецензируемых журналах и пр., по сравнению с той же магистерской квалификационной работой, а не количественные объёмы обрабатываемого текста, что отмечалось выше.

В основе *второго принципа* лежит понимание слияния узкопрофессиональной коммуникации и коммуникации социальной по причине того, что в современном коммуникативно-ориентированном мире профессиональное взаимодействие осуществляется в социальной среде и подразумевает достаточно большое количество общепрофессиональных и околопрофессиональных ситуаций, в которых специалист должен оперировать языком, отличным от профессионального – то есть владеть социально-коммуникативным этикетом и даже элементами разговорного языка.

В данном случае речь идёт о профессионально-коммуникативном векторе как о сравнительно новом пути обучения профессиональному общению в противовес традиционному пониманию данного процесса как освоения иноязычной профессиональной терминологии.

Слияние профессиональной и общесоциальной коммуникации вызвано тем, что современный успешный человек всё больше времени проводит в рабочей обстановке, реализуя в том числе в ней социальные потребности в общении, ввиду чего часто сложно однозначно сказать, является ли та или иная коммуникация узкопрофессиональной, общеделовой, социальной и пр. [1, с. 8]. С учётом этого эффективным представляется насыщение содержания иноязычной подготовки общепрофессиональными ситуациями социального взаимодействия.

Это решает и задачу универсализации иноязычных курсов для аспирантов, что важно в условиях вариативности профилей в рамках одного и того же направления подготовки. Имеется и теоретическое обоснование общепрофессиональных коммуникативных ситуаций как основы

обучения профессиональному языку. В монографии «Основы профессиональной лингводидактики» А. К. Крупченко и А. Н. Кузнецов отмечают, что анализ проводимых отечественных и зарубежных исследований процесса профессионально-ориентированного обучения позволяет говорить не только и не столько о специальном «профессиональном» подязыке, сколько концентрирует внимание на коммуникативно- и ситуационно-ориентированном подходе к преподаванию иностранного языка для специальных целей [14, с. 25].

Идея о том, что профессионально-ориентированное обучение языку не может приравниваться к лимитированному объёму лексических единиц и текстов соответствует общей трактовке содержания обучения в лингводидактике, где традиционно выделяется также и речевой или коммуникативный компонент. Учитывая то, что речь, в отличие от языка как системы, всегда ситуативно обусловлена, следует заключить, что в содержание обучения профессиональному языку, наряду с профессиональной лексикой, должны входить коммуникативные ситуации, в которых соответствующие языковые явления имеют место. Под общепрофессиональными (общеделовыми) ситуациями взаимодействия мы понимаем те, при которых коммуникация проходит в деловой обстановке, однако её ход не затрагивает узкоспециализированную тематику (встреча делегации, ужин с деловыми партнёрами, командировка). Здесь могут обсуждаться общие вопросы и проблемы, связанные с работой, бизнесом, делами, исследованиями и пр. В таких коммуникативных ситуациях необходимы хорошие знания делового иностранного языка (общеделовая лексика, наиболее употребительные конструкции и особенности делового стиля), а также знания социокультурных особенностей общения наций, которые представляют собеседники.

Отсутствие узкоспециализированной терминологии в подобных ситуациях является не недостатком, а наоборот, преимущественно.

ществом. Дело в том, что узкоспециализированные термины могут органично вплестаться в эти ситуации в любом количестве, исходя из содержательно-методических потребностей каждой конкретной дидактической ситуации, в то время как в узкоспециализированном тексте уменьшить долю терминологии едва ли удастся без потери смысла. Помимо этого, общепрофессиональные ситуации как ядро содержания иноязычного обучения дают большой простор для разных коммуникативных форм и приёмов в рамках учебного процесса, поскольку ввиду своей специфики такие ситуации предполагают этюдность.

Изложенные выше соображения позволяют говорить о том, что в коммуникативном иноязычном взаимодействии современного исследователя взаимодействуют, а иногда и сливаются сразу несколько стилей языка: научный, обиходно-деловой и разговорный. С точки зрения формирования содержания обучения, на стыке первых двух из перечисленных можно выделить ещё профессиональный язык (узкопрофессиональная терминология), хотя такой стиль отдельно в языкознании не выделяется.

При всём этом основным же «языковым инструментом» учёного выступает научный стиль. С учётом достаточно высоких требований, предъявляемых сегодня к исследованиям, которые публикуются на международном уровне, именно этот стиль необходимо наиболее чётко дифференцировать на фоне остальных.

В этой связи *третий принцип* формирования содержания обучения иноязычному языку аспирантов мы можем назвать принципом лингвостилистического взаимодействия и дифференциации. Рассмотрим ниже конкретные методические возможности реализации обозначенных принципов в учебном процессе.

На методическом уровне учёт возрастной специфики проявляется в повышенном внимании к актуальности и качеству материалов не только с дидактической, но и с профессионально-содержательной точки зрения. Если при

обучению языку детей, подростков, студентов, аксиоматическим является постулат о том, что материал должен представлять интерес, здесь нужно говорить не об интересе к проблематике в целом, а о предметом интересе, сопряженным с практической пользой, черпаемой из иноязычных источников информации для профессиональной деятельности. В самом идеальном варианте предлагаемые материалы (в особенности для самостоятельной работы с учётом её индивидуализации) должны быть хотя бы небольшим источником информации для диссертации, так это параллельно решает проблему наличия ссылок на иноязычные источники в кандидатской работе. При таком подходе ощущается эффективность затрачиваемого на занятия языком времени, что является ключевым для мотивации взрослого обучающегося, как отмечалось выше.

Обеспечить всё это можно только при помощи аутентичных материалов или пособий, создаваемых на их основе в том числе самим преподавателем. Идеальным вариантом здесь выступают, разумеется, научные статьи, тем более что многие авторитетные журналы публикуют работы своих авторов сегодня в открытом доступе, но подойдут и качественные статьи публицистического жанра, в особенности если они затрагивают научно обоснованные проблемы и активно ссылаются на исследования учёных, что свойственно, в частности, качественной англоязычной публицистике.

Интеграция профессионального (научно-профессионального) и коммуникативного вектора возможна на основе моделирования повседневных ситуаций делового общепрофессионального взаимодействия в научной или в связанных с наукой сферах профессиональной деятельности. Это могут быть коммуникативные ситуации, встречающиеся в процессе конференции, конгресса, симпозиума, конгресса, презентации и пр. именно они дополняют в этом ряду ставшие привычными для тех, у кого есть опыт изучения делового языка ситуации вроде командировка,

гостиница, аэропорт, приём, деловой ужин и пр.

Всё это предпосылки интерактивного обучения как более «продвинутого» варианта коммуникативного [6, с. 17]. В научно-профессиональном контексте оно реализуется едва ли не лучше всего. В данном случае суть иноязычных социальных контактов сводится не просто к тому, чтобы приятно провести время за разговором, а в том, чтобы достичь продуктивности в решении задач информационного обмена. Так общение превращается в полноценное взаимодействие. С учётом того что на практике на потоке аспирантов у многих не только совпадают направления подготовки, но и схожа проблематика научного исследования, ситуации информационного обмена, моделируемые на занятии, принесут пользу не только в плане освоении языка, но и расширять возможности исследования.

Если говорить о научном стиле как об особо выделяемом языковом пласте при подготовке аспирантов, то в данном случае простор тоже весьма велик, поскольку этот стиль отдельно в системном порядке вообще не рассматривается и не отрабатывается на предыдущих уровнях высшего образования. Парадоксально, но с сугубо лингвистической точки зрения этот стиль является весьма простым для преподавания, по крайней мере в количественном аспекте. Причиной этого служит тот факт, что практически вся знаменательная лексика этого стиля – слова, образованные от греческих и латинских корней, аналоги которых есть в русском языке. Так речь идёт о международной терминологии, которая почти никогда не требует времени для отдельной отработки, за счёт чего решается, во-первых, задача экономии времени, объём которого на курсе аспирантуры не так велик, а кроме того тренируется контекстуальная догадка – то есть способность понимать значение слова, не зная его. Это качество является одним из ключевых условий преодоления иноязычного барьера профессионалом нелингвистического профиля, который должен привыкнуть к тому,

что при работе с информацией, ему будет встречаться достаточно большое количество новых слов, при этом это не должно мешать пониманию общего смысла текста, а кроме того, их значение можно понять из контекста или по аналогии с родным языком.

В этой связи основной упор должен делаться на отработку служебных частей речи, а также различных вводных, связующих и завершающих мысль конструкций, поскольку в научном стиле они являются высоко стандартизированными, весьма лимитированными и обладают крайне низкой синонимией, в то время как их даже не очень частое нарушение является поводом для признания текста несоответствующего научному стилю.

При этом связующие конструкции научного стиля могут быть полезны и для профессиональной, а также для общеделовой коммуникации (презентации, переговоры, деловая переписка, планы, отчёты и пр.), то есть упор на них не создаёт дисбаланса в содержании обучения, а выступает ещё одним примером межстилевого взаимодействия в речи современного профессионала.

Заключение и выводы. Проведённое исследование позволило нам прийти к следующим выводам. Обучение иностранному языку в аспирантуре подразумевает учёт специфики межкультурной коммуникации и использования иноязычного знания современным учёным, либо же профессионалом высокого уровня, чья практическая деятельность в той или иной степени связана с научными исследованиями и(или) разработками.

С психолого-педагогической точки зрения обучение аспирантов базируется на позициях андрагогики, что подразумевает учёт возрастных особенностей взрослого как субъекта образовательного процесса, ключевыми из которых являются максимальная ответственность и осознанность.

Методические перспективному путём формирования содержания иноязычной подготовки в аспирантуре представляется интеграция профессионального и социаль-

но-коммуникативного его компонентов с взаимодействием соответствующего языкового материала, речевых умений и компетенций как их составных частей.

Научный письменный стиль целесообразно выделять отдельно на фоне взаимодействия других стилей и пластов языка на занятиях в процессе моделирования взаимодействия исследователя как профессионала в современном социально-коммуникативном межкультурном пространстве.

С методической точки зрения процесс обучения иностранному языку аспирантов должен качественно отличаться от иноязычной подготовки на прежних уровнях высшего образования и быть насыщен заданиями, максимально соответствующими тем ежедневным задачам, с которыми сталкивается учёный в процессе обработки информации при подготовке диссертационного исследования и публикаций.

В проведённом исследовании были выявлены общие концептуальные основы иноязычной подготовки аспирантуре. Ос-

новные идеи были изложены в виде локальных частнодидактических принципов, базирующихся на общих принципах и представлениях обучению иностранному языку в современном мире с учётом специфических особенностей рассмотренного образовательного процесса. Был в то же время предложен ряд конкретных идей и методических возможностей использования средств современного образовательного процесса для повышения уровня иноязычной подготовки.

Таким образом, представленное исследование, носящее в целом общелингвопедагогический характер, может служить концептуальным ориентиром и дать материал для более специализированных методических статей и разработок, направленных на поиск новых методов, форм, приёмов, средств и технологий обучения аспирантов иностранному языку с элементами моделирования межкультурной научной коммуникации и использования иностранного языка как инструмента научного исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова И.Е., Ананьина А.В., Есенгалиева А.М. Профессионально-интегрированное обучение английскому языку для специальных целей: опыт реализации международного проекта // Образовательные ресурсы и технологии. 2021. № 2 (35). С. 7-11.
2. Автономова Н.Б., Михеева Л.П. Обучение письму как один из компонентов подготовки аспирантов по иностранному языку в неязыковом вузе // Актуальные проблемы социальной истории и социальной работы. 2018. С. 186-188.
3. Амерханова О.А. Обучение аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода: английский язык: дисс... к.п.н. Тамбов, 2017. 199 с.
4. Буянова Г.В., Киндеркнехт А.С., Попова Т.В., Пеунова Е.В. Обучение иностранному языку в аспирантуре неязыкового вуза: актуальные вопросы. Пермь: ПГХСА, 2017. 188 с.
5. Вшивкова Т.В. О некоторых закономерностях восприятия и понимания устной и письменной речи на иностранном языке при обучении аспирантов // Формирование гуманитарной среды в вузе: инновационные образовательные технологии. Компетентностный подход. 2013. С. 312-316.
6. Головяшкина М.А. Реализация интерактивной парадигмы обучения иностранному языку на уровне отдельных элементов лингводидактической системы // Образовательные ресурсы и технологии. 2018. № 1 (22). С. 16-22.
7. Голубовская Е.А. О приоритетном направлении в обучении аспирантов иностранному (английскому) языку // Повышение академической мобильности преподавателей и студентов. 2016. С. 322-327.
8. Горбунова Ю.А. Цифровизация высшего образования: позиция технореализма // Образовательные ресурсы и технологии. 2020. № 4 (33). С. 99-107.
9. Золотарева И.Д., Хохлова Л.Н. Компетентностный подход в обучении аспирантов иностранному языку // Научный вестник Южного института менеджмента. 2015. № 2. С. 77-81.

10. Екимова Н.В., Воронина М.М. Компетенции современного преподавателя вуза // Образовательные ресурсы и технологии. 2020. № 3 (32). С. 22-27.
11. Елькина И.Ю. К вопросу о повышении учебной мотивации студентов дистанционного обучения // Образовательные ресурсы и технологии. 2020. № 1 (30). С. 43-48.
12. Колденкова А.Т., Крюкова Г.К., Шокин А.П. Педагогические условия развития научно-исследовательской компетентности аспирантов при обучении иностранному языку // Труды конгресса 13 Международного научно-промышленного форума. 2012. С. 113-115.
13. Короткевич Э.Р. Учебная мотивация современного студента в контексте теории достижения целей // Образовательные ресурсы и технологии. 2019. № 3 (28). С. 27-32.
14. Крупченко А.К., Кузнецов А.Н. Основы профессиональной лингводидактики. М.: АПКППРО, 2015. 232 с.
15. Кубачева К.И. Методика формирования языковой компетенции научных работников (аспирантов и соискателей) в области медицины в системе последиplomного образования: на материале английского языка: дисс. к.п.н. Санкт-Петербург, 2009. 174 с.
16. Ласковец М.А., Дураковский А.П., Петров В.Р. Особенности применения информационных технологий при решении проблем обучения аспирантов иностранному языку в неязыковом вузе // Безопасность информационных технологий. 2014. Т. 21. №2. С. 96-100.
17. Ласковец М.А. Роль конференц-перевода в обучении аспирантов иностранному языку в вузе неязыкового профиля // Вопросы образования и науки: теоретический и методический аспекты. 2015. С. 87-89.
18. Левин А.И., Левина Л.В. Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам в магистратуре и аспирантуре неязыкового вуза в контексте компетентностного подхода. Университетская книга, 2018. 143 с.
19. Липатова Е.Г. Ольховик Н.Г. Организация самостоятельной работы аспирантов средствами дистанционного обучения (на примере дисциплины «Иностранный язык» в медицинском вузе // И.А. Бодуэн де Куртенэ и мировая лингвистика. 2017. С. 132-135.
20. Михайлова Г.И. Компетентностный подход в обучении иностранному языку аспирантов технического вуза // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. №5-2. С. 199-201.
21. Музыченко В.В. Прогноз изменений подготовки кадров для цифровой экономики // Образовательные ресурсы и технологии. 2019. № 3 (28). С. 65-73.
22. Протасова Т.Д., Барбакова Е.В. Роль и задачи преподавателя в обучении иностранному языку аспирантов // Роль преподавателя в современном вузе. 2017. С. 73-82.
23. Рыбакова Н.А. Проблемы самоактуализации субъектов образовательного процесса вуза в условиях онлайн-обучения // Образовательные ресурсы и технологии. 2020. № 4 (33). С. 54-61.
24. Савицкая Т.П., Казакова Е.В. О модульном подходе к обучению иностранному языку аспирантов // Современные проблемы развития образования и воспитания молодежи. 2014. С. 30-34.
25. Томилова В.М. Стратегия образовательной деятельности в курсе обучения аспирантов иностранному языку // Индустрия перевода. 2016. Т. 1. С. 359-366.
26. Филиппова Е.В. Роль учебной ситуации при обучении аспирантов деловому иностранному языку // Язык. Культура. Коммуникация. 2016. С. 137-142.
27. Хлыбова М.А. О самостоятельной работе аспирантов в процессе обучения иностранному языку // Психология и педагогика: методология, теория и практика. 2015. С. 212-214.
28. Шумакова Н.А. Самостоятельная работа аспирантов в контексте обучения иностранному языку в неязыковом вузе: проблемы и пути решения // Современные тенденции преподавания иностранных языков в неязыковом вузе. 2013. № 7. С. 149-152.
29. Ярославова Е.Н., Федотова М.Г. Особенности организации обучения иностранному языку аспирантов неязыкового вуза // Наука ЮУрГУ. Материалы 67-й научной конференции. 2015. С. 1208-1215.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Abramova I.E., Anan'ina A.V., Esengalieva A.M. Professional'no-integrirovannoe obuchenie anglijskomu jazyku dlja special'nyh celej: opyt realizacii mezhdunarodnogo proekta // Obrazovatel'nye resursy i tehnologii. 2021. № 2 (35). S. 7-11.

2. Avtonomova N.B., Miheeva L.P. Obuchenie pis'mu kak odin iz komponentov podgotovki aspirantov po inostrannomu jazyku v nejazykovom vuze // Aktual'nye problemy social'-noj istorii i social'noj raboty. 2018. S. 186-188.
3. Amerhanova O.A. Obuchenie aspirantov inojazychnomu pis'mennomu nauchnomu diskursu na osnove tandem-metoda: anglijskij jazyk: diss... k.p.n. Tambov, 2017. 199 s.
4. Bujanova G.V., Kinderkneht A.S., Popova T.V., Peunova E.V. Obuchenie inostrannomu jazyku v aspiranture nejazykovogo vuza: aktual'nye voprosy. Perm': PGHSA, 2017. 188 s.
5. Vshivkova T.V. O nekotoryh zakonmernostjah vosprijatija i ponimaniya ustnoj i pis'men'-noj rechi na inostrannom jazyke pri obuchenii aspirantov // Formirovanie gumanitarnoj sredy v vuze: innovacionnye obrazovatel'nye tehnologii. Kompetentnostnyj podhod. 2013. S. 312-316.
6. Golovjashkina M.A. Realizacija interaktivnoj paradigmy obuchenija inostrannomu jazyku na urovne otдел'nyh jelementov lingvodidakticheskoj sistemy // Obrazovatel'nye resur-sy i tehnologii. 2018. № 1 (22). S. 16-22.
7. Golubovskaja E.A. O prioritetnom napravlenii v obuchenii aspirantov inostrannomu (an-glijskomu) jazyku // Povyshenie akademicheskoj mobil'nosti prepodavatelej i studentov. 2016. S. 322-327.
8. Gorbunova Ju.A. Cifrovizacija vysshego obrazovaniya: pozicija tehno-realizma // Obrazovatel'nye resursy i tehnologii. 2020. № 4 (33). S. 99-107.
9. Zolotareva I.D., Hohlova L.N. Kompetentnostnyj podhod v obuchenii aspirantov inostrannomu jazyku // Nauchnyj vestnik Juzhnogo instituta menedzhmenta. 2015. № 2. S. 77-81.
10. Ekimova N.V., Voronina M.M. Kompetencii sovremennogo prepodavatelja vuza // Obrazovatel'nye resursy i tehnologii. 2020. № 3 (32). S. 22-27.
11. El'kina I.Ju. K voprosu o povyshenii uchebnoj motivacii studentov distancionnogo obuchenija // Obrazovatel'nye resursy i tehnologii. 2020. № 1 (30). S. 43-48.
12. Koldenkova A.T., Krjukova G.K., Shokin A.P. Pedagogicheskie uslovija razvitija nauchno-issledovatel'skoj kompetentnosti aspirantov pri obuchenii inostrannomu jazyku // Trudy kongressa 13 Mezhdunarodnogo nauchno-promyshlennogo foruma. 2012. S. 113-115.
13. Korotkevich Je.R. Uchebnaja motivacija sovremennogo studenta v kontekste teorii dostizhenija celej // Obrazovatel'nye resursy i tehnologii. 2019. № 3 (28). S. 27-32.
14. Krupchenko A.K., Kuznecov A.N. Osnovy professional'noj lingvodidaktiki. M.: APKiP-PRO, 2015. 232 s.
15. Kubacheva K.I. Metodika formirovanija jazykovoj kompetencii nauchnyh rabotnikov (aspirantov i soiskatelej) v oblasti mediciny v sisteme poslediplomnogo obrazovaniya: na materiale anglijskogo jazyka: diss. k.p.n. Sankt-Peterburg, 2009. 174 s.
16. Laskovec M.A., Durakovskij A.P., Petrov V.R. Osobennosti primeneniya informacionnyh tehnologij pri reshenii problem obuchenija aspirantov inostrannomu jazyku v nejazykovom vuze // Bezopasnost' informacionnyh tehnologij. 2014. T. 21. №2. S. 96-100.
17. Laskovec M.A. Rol' konferenc-perevoda v obuchenii aspirantov inostrannomu jazyku v vuze nejazykovogo profilja // Voprosy obrazovaniya i nauki: teoreticheskij i metodicheskij aspekty. 2015. S. 87-89.
18. Levin A.I., Levina L.V. Professional'no-orientirovanoe obuchenie inostrannym jazykam v magistrature i aspiranture nejazykovogo vuza v kontekste kompetentnostnogo podhoda. Universitetskaja kniga, 2018. 143 s.
19. Lipatova E.G., Ol'hovik N.G. Organizacija samostojatel'noj raboty aspirantov sredstva-mi distancionnogo obuchenija (na primere discipliny «Inostrannyj jazyk» v medicinskom vuze // I.A. Bodujen de Kurtenje i mirovaja lingvistika. 2017. S. 132-135.
20. Mihajlova G.I. Kompetentnostnyj podhod v obuchenii inostrannomu jazyku aspirantov tehničeskogo vuza // Filologičeskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2017. №5-2. S. 199-201.
21. Muzychenko V.V. Prognoz izmenenij podgotovki kadrov dlja cifrovoj jekonomiki // Obrazovatel'nye resursy i tehnologii. 2019. № 3 (28). S. 65-73.
22. Protasova T.D., Barbakova E.V. Rol' i zadachi prepodavatelja v obuchenii inostrannomu jazyku aspirantov // Rol' prepodavatelja v sovremennom vuze. 2017. S. 73-82.
23. Rybakova N.A. Problemy samoaktualizacii sub'ektov obrazovatel'nogo processa vuza v uslovijah onlajn-obuchenija // Obrazovatel'nye resursy i tehnologii. 2020. № 4 (33). S. 54-61.

24. Savickaja T.P., Kazakova E.V. O modul'nom podhode k obucheniju inostrannomu jazyku as-pirantov // *Sovremennye problemy razvitija obrazovanija i vospitanija molodjozhi*. 2014. S. 30-34.
25. Tomilova V.M. Strategija obrazovatel'noj dejatel'nosti v kurse obuchenija aspirantov inostrannomu jazyku // *Industrija perevoda*. 2016. T. 1. S. 359-366.
26. Filippova E.V. Rol' uchebnoj situacii pri obuchenii aspirantov delovomu inostrannomu jazyku // *Jazyk. Kul'tura. Kommunikacija*. 2016. S. 137-142.
27. Hlybova M.A. O samostojatel'noj rabote aspirantov v processe obuchenija inostrannomu jazyku // *Psihologija i pedagogika: metodologija, teorija i praktika*. 2015. S. 212-214.
28. Shumakova N.A. Samostojatel'naja rabota aspirantov v kontekste obuchenija inostrannomu jazyku v nejazykovom vuze: problemy i puti reshenija // *Sovremennye tendencii prepodava-nija inostrannyh jazykov v nejazykovom vuze*. 2013. № 7. S. 149-152.
29. Jaroslavova E.N., Fedotova M.G. Osobennosti organizacii obuchenija inostrannomu jazyku aspirantov nejazykovogo vuza // *Nauka JuUrGU. Materialy 67-j nauchnoj konferencii*. 2015. S. 1208-1215.

Поступила в редакцию 10.12.2021.

Принята к публикации 21.12.2021.

Для цитирования:

Флеров О.В Основные принципы формирования содержания обучения иностранному языку в аспирантуре через призму современных лингвообразовательных представлений // *Гуманитарный научный вестник*. 2021. №12. С.103-115. URL: <http://naukavestnik.ru/doc/2021/12/Flerov.pdf>