

DOI: 10.18721/JHSS.8212

УДК 378Е70

СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

А.В. Рубцова, Н.И. Алмазова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Статья посвящена актуальной проблеме развития профессионально ориентированного иноязычного образования в системе российской высшей школы. Рассматриваются концептуальные основы профессионально ориентированного иноязычного образования, определяющие приоритетную стратегию совершенствования системы иноязычной подготовки в вузе. На основе анализа основных направлений развития профессионально ориентированного иноязычного образования выявлены возможности повышения эффективности иноязычной профессионально-коммуникативной подготовки студентов. К этим направлениям относятся: теория и практика обучения иностранному языку для специальных целей, интегрированного обучения содержанию предмета и иностранному языку, контекстный подход к обучению иностранному языку, профессиональная и продуктивная лингводидактика. Синтез некоторых компонентов представленных подходов и их разумное сочетание и использование в учебном процессе способны обеспечить эффективную коммуникативную подготовку студентов. При этом стратегическая направленность развития профессионально ориентированного иноязычного образования будет определяться качественно иной методологической основой, положительно влияющей на конкурентоспособность высшего российского образования в глобальном образовательном пространстве.

Ключевые слова: профессионально ориентированное иноязычное образование; подход; лингводидактика; качество иноязычного образования; высшая школа; стратегия

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

STRATEGY FOR DEVELOPING PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGES EDUCATION IN TERTIARY EDUCATION

A.V. Rubtsova, N.I. Almazova

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russian Federation

The article analyzes some important problems of learning foreign languages for the specific purposes in Russian tertiary education. The authors identify the conceptual foundations of the professionally oriented foreign languages education integrating the basic educational approaches used in Russia and foreign countries. The purpose of this paper is to determine the priority strategy for improving the system of foreign languages training in universities. Based on the analysis of the main trends in the development of professionally oriented foreign language education, the authors describe the possibilities for increasing the efficiency of foreign-language professional and communicative training of students. For example, the authors focus on the theory and practice of teaching foreign languages for specific purposes, content- and language-integrated learning, contextual approach to teaching foreign languages, professional and productive linguodidactics. As a result, the authors come up with some recommendations for improving the quality of foreign language training of students. Synthesizing certain components of the approaches presented and reasonably combining them in the educational process can provide effective communication training for students. At the same time, the strategic orientation of the development of professionally oriented foreign language education is determined by a qualitatively different methodological foundation that has a positive effect on the competitiveness of higher education in the global educational space.

Keywords: professionally oriented foreign languages education; approach; linguodidactics; quality of foreign languages education; higher school; strategy

Citation: A.V. Rubtsova, N.I. Almazova, Strategy for developing professionally oriented foreign languages education in tertiary education, St. Petersburg State Polytechnical University Journal. Humanities and Social Sciences, 8 (2) (2017) 107–114. DOI: 10.18721/JHSS.8212

Антропоцентрические парадигмальные изменения, происходящие сегодня в отечественном образовании, обусловлены переходом на новую концепцию компетентностного подхода. В связи с этим все компоненты содержания образования подчиняются идее реализации комплекса профессионально значимых компетентностей, содержащихся в ФГОС ВПО третьего поколения. Отсюда возникает особое значение каждой дисциплины в смысле формирования личности профессионала. В том числе обучение иностранному языку (ИЯ) должно являться одним из средств и элементов учебной среды, обеспечивающей формирование профессиональной компетентности обучаемых.

Достижение обозначенных высоких образовательных результатов связано с определением стратегического развития профессионально

ориентированной иноязычной подготовки в вузе и глубоким методологическим анализом основных подходов к обучению ИЯ.

Современное профессионально ориентированное иноязычное образование фактически основано на нескольких подходах к обучению ИЯ, к которым относятся крупные зарубежные направления интегрированного междисциплинарного обучения ИЯ, получившие достаточно широкое применение и распространение: «Language for specific purposes» (LSP) и Content and Language Integrated Learning (CLIL).

Исследование «языка для специальных целей» началось в 60–70-е гг. XX в. Основателями этого направления считаются Дж.М. Свейлс, Л. Селинкер, Л.П. Тримбл, П. Стревенс и др. (J.M. Swales, 1971; L. Selinker & L.P. Trimble, 1976; P. Strevens, 1969). Т. Хатчинсон и А. Уотерс (1987)

впервые комплексно описали концепцию «Английский язык для специальных целей» и объяснили социально-экономические причины появления этого направления.

Следует отметить, что сегодня теоретическое развитие концепции LSP происходит по двум основным направлениям: лингвистическому и лингводидактическому.

Лингвистическое направление развития теории LSP основано на изучении речевых произведений в процессе общения людей в устном и письменном дискурсе в форме текстов. В лингвистике термин «LSP» имеет разные толкования, что приводит к определенной терминологической несогласованности: «язык для специальных целей» соотносят с понятиями «подъязык», «функциональный стиль», «жанр», «регистр» и т. д. Это связано с тем, что 1960-е гг. LSP противопоставляли языку для общих целей. В современной лингвистике LSP приобрел статус подсистемы естественного языка, что устранило данное противопоставление и привело к обоснованию схожести языков для специальных и общих целей.

Лексическим материалом LSP могут быть слова литературного языка, заимствования, сленг, цифровые символы и т. д. Морфологические и синтаксические характеристики LSP также не имеют принципиальных отличий от аналогичных в языке для общих целей. Текстовые жанры LSP связывают со специализированными текстами (финансовый отчет, технико-экономическое обоснование, деловое письмо и т. д.), что позволило исследователям выделять различные уровни языка текста LSP (языки технических, фундаментальных, гуманитарных наук, язык материального производства и т. д.).

Интенсивное развитие компьютерных технологий повлияло на интерес лингвистов к текстовым структурам LSP, что повлекло за собой появление исследований LSP в рамках корпусной лингвистики. Лингвистические аспекты LSP исследуются также в области контрастной лингвистики, лексикологии, социолингвистики, теории перевода, психолингвистики.

Лингводидактический аспект LSP является предметом большого количества исследований в области методики преподавания ИЯ. Методология LSP в его наиболее распространенной версии ESP впервые была изложена в 1987 г. Т. Хатчинсоном и А. Уотерсом [1, с. 184]. Раз-

витие лингводидактического направления концепции ESP было продолжено Т. Дадли-Эвансом и М.Д. Сент-Джоном, которые разработали следующие основные положения:

- ESP рассматривается прежде всего как подход, в фокусе которого находятся не лингвистические, а лингводидактические аспекты обучения ИЯ;

- построение профессионально ориентированных курсов обучения ИЯ специалистов основывается на анализе личностных потребностей обучающихся;

- ESP направлен на формирование грамматических навыков, необходимых для определенных ситуативных контекстов, и не предусматривает изучение грамматических форм, которые уже известны обучающимся на базовом уровне;

- ESP характеризуется как язык, ограниченный ситуациями профессионального общения, в рамках которых строится специальный профессионально ориентированный курс;

- курс ESP может быть специально разработанным для конкретных дисциплин;

- программы ESP чаще всего разрабатываются для студентов среднего или продвинутого уровней владения ИЯ, но могут разрабатываться и для студентов начального уровня языковой подготовки;

- ESP соотносится с содержанием профильных дисциплин [2, с. 5].

Отметим, что оценивание уровня развития ИЯ по программам ESP проводится в целом на основе тех же методических приемов, что и в обучении английскому языку для общих целей. Преподаватель ESP выступает своего рода посредником, проводником знаний об изучаемых языке, жанре, дискурсе и терминологии, ему отводится роль методиста, куратора, консультанта, советника, эксперта. При этом преподаватель должен уметь проводить анализ потребностей учащихся, понимать методологию обучения и иметь базовое представление о профильной дисциплине.

В последнее десятилетие в европейской практике преподавания ИЯ произошло смещение акцентов в сторону предметно ориентированного обучения ИЯ, что привело к разработке интегрированного обучения содержанию предмета и ИЯ (Content and Language Integrated Learning – CLIL). Широко применяемый се-

годня в Западной Европе подход CLIL объединяет изучение предметной дисциплины и ИЯ и используется в качестве инструмента усвоения предметного знания. Данный подход является отражением политики Евросоюза, пропагандирующего билингвальное обучение как способ конвергенции стран Европы.

Основная идея CLIL основана на теории усвоения языка С. Крашена и заключается в том, что особым образом методически скоординированное обучение предметной дисциплины и ИЯ (в ряде случаев на ИЯ) способствует не только успешному усвоению обоих предметов, но и в значительной степени развивает когнитивные навыки обучающихся за счет установления разнообразных нейронных связей в головном мозге [3, с. 100–118]. Проведенные в большом количестве эксперименты доказали эффективность данного подхода, что привело к его стремительному распространению в школьном обучении в странах Евросоюза, Азии и Латинской Америки. Подход также успешно применяется в ряде европейских университетов.

В основу базовой концепции CLIL заложены так называемые «4 С»: «content» – содержание предметной дисциплины; «communication» – устная и письменная коммуникация по специальности; «cognition» – познание, т. е. развитие познавательных способностей учащихся в процессе изучения языка и специального предмета; «culture» – культурологический компонент образовательного процесса, обуславливающий формирование у обучающихся ответственности за глобальное и локальное гражданское общество.

Основоположники CLIL Д. Койл, Ф. Худ, Д. Марш выделяют следующие целеполагающие принципы развития учебного процесса:

1. Аутентичность (использование в учебном процессе аутентичных учебных материалов и моделирование ситуаций, отражающих реальную жизнь).

2. Многозадачность, которая выражается в том, что учебный процесс должен быть сконцентрирован на нескольких направлениях: освоение предметного содержания, развитие когнитивных навыков; развитие навыков презентации и дискуссии; развитие языковых навыков; формирование умений сотрудничества между обучающимися в режиме групповой работы и пр.

3. Активное обучение, которое позволяет обучаемым быть лично вовлеченными

в процесс обучения как на стадии подготовки проекта, так и на стадии презентации.

4. Безопасная среда обучения, которая обеспечивается путем создания дружелюбной обстановки и равных условий для всех обучаемых, что отвечает важному психолого-педагогическому положению о создании комфортной для обучающихся обстановки на занятиях по ИЯ [4].

5. Методическая поддержка, основанная на концепции «зоны ближайшего развития» по Л.С. Выготскому и Дж. Брунеру (необходимость создания учебных опор, постепенно устраняемых по мере приобретения обучающимся автономии учебных действий) [5].

Обучение ИЯ на основе CLIL не предусматривает входных требований к языковым навыкам учащихся; программы CLIL не имеют возрастных ограничений, что делает их адаптируемыми к различным учебным контекстам. При этом овладение обучающимися ИЯ не является приоритетной задачей CLIL. Язык – это не цель, а средство формирования предметной и иноязычной компетенций обучаемых.

В основу данного подхода заложено понимание интегративности образовательного процесса, которая может осуществляться по-разному, например путем включения изучения ИЯ в программу обучения специальному предмету (математике, истории, географии и др.). Предметное содержание может использоваться на занятиях по ИЯ посредством сотрудничества преподавателя ИЯ с преподавателем специального предмета [4].

Рассматриваются три основные модели CLIL: 1) soft CLIL, так называемый language-led, когда основное внимание акцентируется на лингвистических особенностях специального контекста; 2) hard CLIL, так называемый subject-led (предметно ориентированный), когда почти 50 % учебного плана предметов по специальности изучается на ИЯ; 3) модель, занимающая промежуточное положение; используется, когда некоторые модульные программы по специальности изучаются на ИЯ (partial immersion – частичное погружение).

Не менее важно и то, что одной из главных целей обучения в рамках CLIL является когнитивное развитие обучающихся, основанное на формировании мыслительных операций в контексте широко известной таксономии целей

обучения Б. Блума [6]. Они подразделяются на простейшие мыслительные навыки (low order thinking skills) – запоминание, классификация, определение объекта и др. – и мыслительные навыки высокого порядка (high order thinking skills) – прогноз, рассуждение, креативное мышление, синтез, оценка, построение гипотезы и т. д.

Несомненно, данный подход имеет целый ряд преимуществ, однако, согласно основным требованиям CLIL, преподаватель-предметник, осуществляющий обучение, должен обладать высокоразвитой иноязычной компетенцией. Это условие реализации данного подхода усложняет его адаптацию в российских учебных заведениях, потому что преподавателей-предметников, владеющих ИЯ на высоком уровне, конечно, недостаточно, а их массовая языковая подготовка требует разработки и внедрения системного подхода в педагогическое образование.

Отметим, что в отечественной педагогической науке активным образом ведется разработка профессионально ориентированного направления в иноязычном образовании. Особое место занимает широко распространенный контекстный метод, разработанный А.А. Вербицким [7]. В рамках данного метода производится моделирование предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста. Усвоение обучаемым абстрактных знаний как знаковых систем происходит параллельно с практическим осуществлением будущей профессиональной деятельности.

Можно отметить, что контекстное обучение предполагает последовательное моделирование предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности студентов. Данный подход к обучению смещает акценты с пассивного «потребления» отдельной профессиональной информации и готовых знаний на формирование у студентов готовности и способности осуществлять профессиональную деятельность.

Попытки осветить контекстный подход в обучении иностранным языкам были предприняты Г.К. Борозенец, М.И. Мамолетовой, Ю.В. Панковым, Л.И. Буровой, Е.В. Кабановой, О.А. Григоренко и др.

Основная функция контекстного подхода к обучению ИЯ – это создание условий для транс-

формации учебно-познавательной деятельности в профессионально-коммуникативную, таким образом моделируя образовательную среду, чтобы максимально приблизить ее по форме и содержанию к профессиональной.

В контекстном обучении ИЯ предполагается использование «профессиональных и производственных контекстов» или ситуаций, которые создают проблемность в обучении ИЯ: осуществляется разработка проектов по тематике, ограниченной направлением подготовки; используются активные методы решения ситуативно-коммуникативных задач, разыгрывание ролей, деловые игры и пр.

В современных условиях обучения ИЯ в вузе контекстный подход используется достаточно широко. Как правило, к основным типам обучающих технологий контекстного подхода в иноязычном образовании относят: кейс-технологии (А.Е. Ниязова, Н.В. Нестерова, А.Н. Утехина), технологию социально-контекстного образования (О.Н. Мачехина), тренинговую технологию, технологию развивающего, адаптивного, программированного, проблемного обучения, технологию активизации познавательной деятельности и пр.

В области лингводидактики особого внимания заслуживает активно разрабатываемое сегодня направление «профессиональная лингводидактика» (А.К. Крупченко, А.Н. Кузнецов). Данное направление определяется как отрасль лингводидактики, направленная на разработку методологии профессионально ориентированного обучения ИЯ. В целом профессиональная лингводидактика исследует закономерности и принципы взаимодействия изучающего ИЯ и обучающего [8].

Как справедливо полагает А.К. Крупченко, объектами профессиональной лингводидактики обоснованно выступают явления профессионально ориентированного обучения ИЯ, а также результаты познания как в языковой, так и в специальной области. Эти образовательные достижения фиксируются в определенной знаковой форме. Это могут быть программы, учебники, лингводидактические модели формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции и т. п. В целом профессиональная лингводидактика объектом своего исследования рассматривает весь процесс обучения специалистов ИЯ в контексте не-

прерывности профессионального образования. При этом предметом профессиональной лингводидактики является формирование лингво-профессиональной обучающей среды [8].

Необходимо, на наш взгляд, также отметить развитие инновационного направления в отечественной лингводидактике *продуктивная лингводидактика*, которая как методологический аспект теории обучения ИЯ включает в себя психолого-педагогические, философско-аксиологические и методико-технологические основания¹.

Содержание концепта «продуктивность» в соотношении с основополагающими категориями теории и практики продуктивного образования понимается нами как обеспечение четкой ориентированности образования на реальный, конкретный, конечный продукт, самостоятельно полученный изучающим ИЯ в процессе учебной и практической деятельности.

Продуктивность трактуется как совокупность методологических показателей эффективного управления иноязычным образованием, которое понимается как процесс становления и развития личности, способной к самообразованию и самоопределению в процессе профессионально ориентированного обучения ИЯ.

В этой связи разработанный нами продуктивный подход в профессионально ориентированном иноязычном образовании (А.В. Рубцова, Ю.В. Ерёмин, Н.И. Алмазова) определяется как концептуальная основа развития системы продуктивных лингводидактических технологий, которые позволяют осуществлять эффективное проектирование учебного процесса. При этом конкретные практические цели обучения ИЯ включают становление и развитие личности обучаемого, формирование его способности к самообразованию и саморазвитию, что обеспечивает профессиональный и коммуникативно достаточный уровень языковой подготовки студентов [9].

В практическом плане внедрение в учебный процесс системы продуктивных лингводидактических технологий соответствует общему направлению реформирования иноязычного образования, предполагающему единство целей и методов развивающего обучения. К та-

ким технологиям мы относим технологии: автономного продуктивно-модульного обучения ИЯ, продуктивных лингвокогнитивных задач, модульного обучения продуктивному филологическому чтению на ИЯ.

Отметим, что психолого-педагогической основой системы продуктивных лингводидактических технологий является концепция «современных образовательных технологий в обучении ИЯ». В русле данной концепции в качестве субъекта образовательного процесса выступает прежде всего обучающийся вне зависимости от возраста, социального статуса и педагогических условий. Это положение обуславливает использование разработанных преподавателем различных корректирующих процедур, средств мониторинга и самоконтроля за ходом и результатами учебного процесса.

Данные положения дают возможность наиболее полно реализовывать гуманистическую образовательную парадигму на различных ступенях обучения ИЯ, что способствует особой концентрации внимания на соответствующих аспектах психологии, социологии творчества, философии образования и педагогики.

Итак, продуктивная лингводидактическая технология понимается нами как комплексная модель воспитывающего иноязычного образования, осуществляемого в режиме самоконтроля и самоуправления с опорой на мотивационно-эмпатическую и творческую составляющие на основе рефлексивного анализа и самооценки, обеспечивающая создание личностного иноязычного речевого продукта обучаемого как средства самоопределения и саморазвития.

Инновационность продуктивной лингводидактической технологии выражается в творческом индивидуальном результате учебной деятельности, что позволяет изучающему ИЯ раскрыть свой творческий потенциал, по-новому преломляя полученные иноязычные знания. Продуктивный характер учебного процесса при этом выражается в направленности на конкретный образовательный продукт и обуславливает следующую методологию овладения ИЯ:

- реализация целеполагания в процессе овладения ИЯ;
- определение процессуальной стороны учебно-познавательной деятельности (средства, формы и способы продуктивного освоения ИЯ);

¹ Рубцова А.В. Основы продуктивной лингводидактики. СПб., 2017.

- проектирование личностного иноязычного образовательного продукта,
- осуществление рефлексии и самооценки;
- реализация самоподдержки достигнутого уровня владения ИЯ и пр.

Представленные методологические основы развития иноязычного образования в высшей школе в целом способствуют формированию умения обучающегося осознанно использовать механизм овладения ИЯ. Другими словами, речь идет о формировании личностного представления о ситуациях и целях профессионально ориентированной коммуникации, видах и умениях иноязычной речевой деятельности, стратегиях общения, что определяет показатели и критерии оценки уровня владения ИЯ. При этом изучающий ИЯ становится способным определять личные потребности в области овладения ИЯ и использования его на основе анализа своего реального практического опыта, а также в образовательной, профессиональной и других сферах деятельности.

В целом можно отметить, что продуктивные лингводидактические технологии, с одной стороны, обеспечивают осуществление инновационных процессов в современном иноязычном образовании, а с другой стороны, по сути представляют собой основу инновационной педагогической деятельности, которая определяет развитие обновленной стратегии реализации профессионально ориентированного иноязычного образования, сущностную модернизацию учебно-воспитательного процесса с целью повышения качества профессионально-

коммуникативной подготовки выпускников российских вузов.

Таким образом, понимание и анализ проблем в области профессионально ориентированного иноязычного образования, несомненно, позволяют так или иначе определять наиболее оптимальные пути развития языковой и образовательной политики, главной целью которой является повышение качества российского высшего образования.

Современная образовательная стратегия в области высшего профессионального образования обуславливает изменение языковой политики, определяющей целеполагание профессионально ориентированного иноязычного образования, в основе которого заложена идея формирования устойчивых знаний в области иноязычного профессионального и академического дискурса, что само по себе является базовым универсальным навыком. Совершенно очевидно, что в современном глобальном образовательном пространстве качество языкового университетского образования является не только критерием личного успеха обучаемого, но и фактором, влияющим на экономическое и социальное развитие государства и общества. Соответственно очевидна и необходимость модернизации системы языковой подготовки в области высшего образования на основе современных, профессионально-интегративных подходов в условиях стремительного развития глобального образовательного пространства, в котором система российского образования должна быть конкурентоспособной и стабильно занимать лидирующие позиции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Hutchinson T., Waters A.** "English for specific purposes / A learning centered approach". Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1987.
2. **Dudley-Evans T., St John M.J.** Developments in English for specific purposes (A multi-disciplinary approach). Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2011.
3. **Krashen S.** Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon Press, 1982.
4. **Coyle D., Hood P., Marsh D.** CLIL Content and language integrated learning. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2010.
5. **Bruner J.S.** The ontogenesis of speech acts // J. of Child Language. 1975. No. 2. Pp. 1–10.
6. **Bloom B., Mesia B., Krathwohl D.** Taxonomy of educational objectives (two vols: the affective domain and the cognitive domain). N. Y.: David McKay, 1956.
7. **Вербицкий А.А.** Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: моногр. М.: Изд-во Исслед. центра проблем качества подготовки специалистов, 1999. 75 с.
8. **Крупченко А.К., Кузнецов А.Н.** Основы профессиональной лингводидактики: моногр. М.: Академия, 2015. 232 с.
9. **Almazova N.I., Eremin Yu.V., Rubtsova A.V.** Productive linguodidactic technology as an innovative approach to the problem of foreign language training efficiency in high school // Russian linguistic Bulletin. 2016. No. 3 (7). С. 50–54. DOI: 10.18454/RULB.7.38.

РУБЦОВА Анна Владимировна – Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; annarub2011@yandex.ru

АЛМАЗОВА Надежда Ивановна – Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; almazovanadia1@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 19.03.2017 г., принята к публикации 11.05.2017 г.

REFERENCES

- [1] T. Hutchinson, A. Waters, “English for specific purposes / A learning centered approach”, Cambridge Univ. Press, Cambridge, 1987.
- [2] T. Dudley-Evans, M.J. St John, Developments in English for specific purposes (A multi-disciplinary approach), Cambridge Univ. Press, Cambridge, 2011.
- [3] S. Krashen, Principles and practice in second language acquisition, Pergamon Press, Oxford, 1982.
- [4] D. Coyle, P. Hood, D. Marsh, CLIL Content and language integrated learning, Cambridge Univ. Press, Cambridge, 2010.
- [5] J.S. Bruner, The ontogenesis of speech acts, Journal of Child Language, 2 (1975) 1–10.
- [6] B. Bloom, B. Mesia, D. Krathwohl, Taxonomy of educational objectives (two vols: the affective domain and the cognitive domain), David McKay Publ., New York, 1956.
- [7] A.A. Verbitskiy, Novaya obrazovatel'naya paradigma i kontekstnoye obucheniye [New educational paradigm and contextual learning. Monograph], Scientific center of specialist qualitative training Publ., Moscow, 1999.
- [8] A.K. Krupchenko, A.N. Kuznetsov, Osnovy professional'noy lingvodidaktiki [Basics of professional linguodidactics. Monograph], Academy Publ., Moscow, 2015.
- [9] N.I. Almazova, Yu.V. Eremin, A.V. Rubtsova, Productive linguodidactic technology as an innovative approach to the problem of foreign language training efficiency in high school, Russian linguistic Bulletin, 3 (7) (2016) 50–54. DOI: 10.18454/RULB.7.38.

RUBTSOVA Anna V. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; annarub2011@yandex.ru

ALMAZOVA Nadezhda I. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; almazovanadia1@yandex.ru

Received 19.03.2017, accepted 11.05.2017.

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2017