

УДК 378.147.227

СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ПУТЬ ОПТИМИЗАЦИИ ВКЛЮЧЁННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Е.А. Гасконь

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

DOI: 10.26456/vtspyped/2020.3.146

Рассматривается необходимость и целесообразность установления субъект-субъектных педагогических отношений в рамках лично-ориентированного подхода в период включённого обучения русскому языку иностранных студентов в вузах России для оптимизации учебного процесса. Проведены анализ научной литературы и наблюдения за деятельностью учащихся из разных стран при изучении русского языка. Новизна исследования заключается в учёте особенностей включённого обучения при организации субъект-субъектных педагогических отношений. Практическая значимость изложенного материала – в его использовании при разработке комплекса мероприятий, направленных на обеспечение субъект-субъектных педагогических отношений. Вариант этого комплекса предложен в данной статье и апробирован при обучении иностранцев русскому языку в российских вузах.

***Ключевые слова:** лично-ориентированный подход, субъект-субъектные педагогические отношения, оптимизация обучения, русский язык как иностранный, включённое обучение.*

Субъект-субъектные педагогические отношения в современной образовательной парадигме являются предпочтительной формой взаимодействия между преподавателем и учащимся [2; 8; 14; 15; 17]. Степень оправданности организации такого сотрудничества на включённом обучении, в отличие от работы в условиях курсового или подготовительного обучения, а также особенности выстраивания таких отношений во многом определяются спецификой данного вида обучения.

Включённое обучение в научно-методической литературе определяется как «вид краткосрочного обучения студентов-филологов из зарубежных стран в стране изучаемого языка (например, филологов-русистов в России), являющийся составной частью национальной системы подготовки по специальности "преподаватель иностранного языка"» [2, с. 46]. Несмотря на то, что история включённого обучения насчитывает более полувека [3], со временем этот вид получения образования по РКИ несколько изменился, о чём имеется ряд публикаций в методической литературе. Другими стали приоритеты, цели обучения, контингент студентов, сроки, учебные программы [7], на первый план вышла прагматическая мотивационная составляющая [9]. Всё это требует пересмотра путей оптимизации обучения – т.е. осуществления «наилучшего для данных условий варианта обучения с

точки зрения решения его задач и рациональности затрат времени обучающихся и преподавателя» [2, с. 205–206].

Непродолжительность пребывания студентов в России во время включённого обучения [2, с. 46], занятия в группах, где присутствуют только иностранные слушатели, отсутствие пункта об обязательном посещении курсов совместно с российскими учащимися в большинстве учебных программ данного вида подготовки по русскому языку приводит к тому, что таким обучающимся требуется не столько привыкнуть к российской системе вузовского образования, сколько приспособиться к новой для них лингвокультурной среде.

Эти и другие условия диктуют необходимость отбора такого количества изучаемого материала по РКИ, какой обучающиеся в состоянии усвоить за короткое время. Поэтому педагоги свою задачу видят в том, чтобы раскрыть учебный потенциал каждого слушателя, как можно раньше заметить те особенности его личности, на которые последний сможет опираться при изучении нового языка, используя возможности языковой среды. А она, в свою очередь, «может выступать как стимулирующий, обучающий и контролирующий фактор процесса обучения иностранному языку» [13, с. 231].

Всё это создаёт предпосылки для организации личностно-ориентированного обучения (student-centered approach) и обучения в сотрудничестве (cooperative learning), которые продолжают идеи гуманистической психологии А. Маслоу, Р. Мэй, К. Роджерса, Г. Олпорта и др. [6; 17], распространившиеся в XX веке в Западной Европе и приведшие там к появлению названных видов взаимодействия учеников и педагогов в пределах высших учебных заведений. В России идеи, положенные в основу педагогической работы К.Н. Вентцеля, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, С.Т. Шацкого, со временем были оформлены в принципы гуманистической педагогики В.А. Сухомлинским, Е.В. Бондаревской, Е.Н. Степановым и др. [5; 16; 20; 25], В.В. Сериковым создана научная школа личностно-развивающего образования, в рамках которой защищён ряд диссертаций [21].

Термин «личностно-ориентированный» мы будем понимать как «подход к обучению, который выражается в учете возрастных, психологических, профессиональных интересов, возможностей, потребностей учащихся, опоре на принципы дифференциации и индивидуализации обучения, в личностном развитии учащихся» [2, с. 130].

Важность отношения к учащемуся как к личности отмечает И.А. Зимняя. В «Обращении к студенту – будущему педагогу» она призывает уважать в ученике «Человека, Личность» [15, с. 3], подчёркивая, что «обязательной предпосылкой и основой успешной деятельности педагога являются уважение, знание и понимание своего ученика как «Другого». Ученик должен быть понят педагогом и принят им вне зависимости от того, совпадают ли их системы ценностей, модели

поведения и оценок; это также предполагает знание психологических механизмов и закономерностей поведения, общения» [15, с. 3].

И.С. Якиманская, говоря о личностно-ориентированном обучении, отмечает необходимость признания «уникальности субъектного опыта самого ученика, как важного источника индивидуальной жизнедеятельности, проявляемой, в частности, в познании» [24, с. 31]

Ориентация на личность студента актуальна для включённого профиля, поскольку по нему занимаются люди разных возрастов – от 20 до 60 лет, часто имеющие богатый опыт жизни и обучения.

В трудах отечественных психологов, педагогов и философов по отношению к учащемуся употребляются термины «личность» и «субъект», которые не являются тождественными. Понятие субъекта было разработано в начале XX века С.Л. Рубинштейном. В статье «Принцип творческой самодеятельности» он пришёл к выводу о том, что «субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них созидается и определяется» [19, с. 106].

Проблемой определения и описания субъекта занимались К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, В.А. Петровский, В.В. Сериков, В.Д. Шадриков и др. В справочной и научной литературе определения субъекта разные, но все авторы подчёркивают такое его свойство, как активность. Многие исследователи отмечают, что субъекту присущи рефлексия и принятие ответственности [1; 10; 20].

Называя педагогов и учеников субъектами образовательного процесса, И.А. Зимняя ставит перед преподавателем задачу «формирования студента как субъекта учебной деятельности, что предполагает прежде всего необходимость обучить его умению планировать, организовывать свою деятельность, умению полноценно учиться, общаться» [15, с. 185]. При этом учёный призывает к усилению диалогичности обучения, «специальной организации педагогического общения, создания для студентов условий возможности отстаивать свои взгляды, цели, жизненные позиции в процессе учебно-воспитательной работы в учебном заведении» [15, с. 186], что, на наш взгляд, приближает данные условия к субъект-субъектному обучению, однако с оговоркой о том, что преподаватель – направляющий субъект, а учащийся – направляемый.

Эту мысль подчёркивает А.Л. Расказова. Она считает лишённым оснований выделение в педагогике субъект-субъектных отношений, поскольку при общении преподавателя с учеником первый всегда стремится воздействовать на второго, «организовать его поведение в нужном направлении» [18, с. 169].

Однако студент включённого обучения в вузе – это человек, который сам решил получить высшее образование, поступил в университет

и подал заявку на включённое обучение в стране изучаемого языка (вуз в родной стране студентов не обязывает их участвовать в этой программе, а лишь предоставляет им такую возможность). Эти поступки позволяют думать об учащих как о субъектах учебного процесса, которые сознательно согласились периодически становиться объектами в педагогических отношениях для достижения своей «субъектной» цели.

Применительно к ситуации включённого обучения РКИ можно сказать, что если преподаватель будет воспринимать студента не только как личность, но и как субъект, в значении, которое этому слову придавал А.В. Брушлинский («субъект – это всеохватывающее, наиболее широкое понятие человека, обобщенно раскрывающее неразрывно развивающееся единство, целостность всех его качеств: природных, социальных (social), общественных (societal), индивидуальных и т.д.» [4, с. 22]), выстраивая таким образом субъект-субъектные педагогические отношения, то ему будет легче по отдельным параметрам отслеживать изменения, происходящие в ученике, и помогать обучающемуся их осознать.

Следует отметить, что для включённого обучения важны именно субъект-субъектные педагогические отношения как взаимодействие субъекта-педагога и субъекта-обучающегося. Эти два человека выступают в неравных ролях: преподаватель – в роли организатора своих действий и действий учащегося, а также «внешнего контролёра» учебного процесса, студент же – в роли организуемого наставником и организующего себя для обучения и «внутреннего контролёра» учения. При субъект-субъектном педагогическом взаимодействии обе стороны будут ожидать друг от друга проявления активности, инициативности и ответственности именно в этих ролях, развиваясь посредством нахождения оптимального пути решения задач обучения.

Стремление следовать личностно-ориентированной и субъект-субъектной педагогике мы видим в зарубежных средних образовательных учреждениях и вузах-партнёрах, откуда студенты приезжают на включённое обучение, поэтому такое взаимодействие преподавателя и учащегося в российских вузах можно считать элементом преемственности, установившейся в академическом кругу. В Тверском государственном университете её можно наблюдать у финских, немецких, французских и британских слушателей. И это не удивительно: например, в гимназиях Финляндии даже срок обучения (от 2 до 4 лет) зависит от «темпа освоения выбранных учащимися курсов и их способностей» [17, с. 107]. В вузах Германии студентов – будущих преподавателей – учат оказывать индивидуальную педагогическую поддержку школьникам [12, с. 32]. Во французских университетах слушатели пишут индивидуальные «планы личностного и профессионального развития» («Le Projet Personnel et Professionnel»), выполнение которых регулярно контролируется [14]. Студенты из Великобритании составляют свой

«Personal Development Planning» («PDP»), продвижение учащегося по которому сопровождается преподавателем [23, с. 245].

Наличие такой преемственности сокращает время адаптации студентов к новой лингвокультурной среде и несколько уменьшает культурный шок обучающихся. Как видно, речь в данном случае идёт о студентах из стран Западной Европы.

Всегда ли выстраивание субъект-субъектных педагогических отношений оправдано на занятиях РКИ во время включённого обучения? Проследим, насколько оно уместно в условиях преподавания разных предметов. В рамках данного вида обучения, согласно программам присылающих сторон, студенты должны изучать следующие дисциплины: практику устной речи, практику письменной речи, грамматику и лексику, фонетику (корректировочный курс), страноведческие курсы, чтение или художественную литературу, медиатекст, интернет-ресурсы при обучении РКИ, научный стиль речи, фразеологию, перевод. Некоторые из них предполагают прослушивание лекций на русском языке (художественная литература, страноведение, фразеология, научный стиль речи), т.е. субъект-объектный, «"нарративно-контейнерный" способ обучения» [22, с. 39], когда слушатель учится просто «"принимать знание" от его носителя» [22, с. 38]. На других курсах, наряду с заданиями на продуцирование речи, требуется уметь воспроизводить готовые образцы звуков (в корректировочном курсе фонетики) или фраз (в курсе письменной и устной речи), что тоже не предполагает свободу мысли и действия, как при субъект-субъектном обучении. А.А. Соловьёв, анализируя оба вида взаимодействия в образовательном процессе, отмечает ряд как недостатков, так и преимуществ каждого из них.

Однако если, например, большая часть курса фонетики может строиться по принципам, диктуемым субъект-объектными педагогическими отношениями, то на курсах, связанных с продуктивными видами речевой деятельности в основном ставится цель научить выражению мыслей, а значит, ведущей в них будет субъект-субъектная парадигма. Таким образом, в зависимости от целей обучения, в каждый конкретный момент ученик может выступать то в роли субъекта, то в роли объекта обучения.

Необходимо помнить, что уровень владения русским языком студентов включённого обучения – от А2 и выше, поэтому с основными понятиями грамматики, фонетики и лексики они знакомы, и в описываемый период продолжается этап осмысления материала, студент встраивает новые знания о русском языке в систему уже имеющихся (в отличие от ситуации на подготовительном факультете, где обучение языку ведётся с нуля, и учащийся должен сначала просто воспринимать и заучивать большое количество новых элементов языка и речи). Для этого ему необходимо постоянно анализировать изучаемый

материал, соотносить его с целями обучения. Поэтому ведущими в учебном процессе должны быть субъект-субъектные педагогические отношения, где «осознание собственной субъектности студентом заключается не в позиции Я – Мне, а в позиции Я – Сам, что в свою очередь укрепляет и развивает его стремление к самосознанию, самостоятельности, самоопределению, самореализации» [25].

Такого рода отношения важны также с точки зрения постижения студентом новой для себя культуры, в которой он оказался и которую он должен изучать как по программе, так и в связи с овладением языком. Преподавание культур предполагает личностное, индивидуальное принятие каждым обучающимся (по крайней мере, тем, кто учится в России) ценностей изучаемой культуры, а это у каждого происходит по-своему. У обучающихся в России на краткосрочных курсах погружение в российскую лингвокультуру бывает в меньшей степени, поскольку цели пребывания в нашей стране таких студентов отличаются от описанных выше и нет строго установленной программы, в результате которой учащиеся должны за время учёбы приобрести определённые компетенции. Это связано, среди прочего, также с соотношением периода речевой адаптации к новой среде и фазы «активного обучения» (например, если краткосрочные курсы длятся 3 недели, то адаптация, которая может длиться от одной до двух недель, займёт половину времени обучения). Поэтому во время краткосрочных курсов русского языка далеко не всегда возможно определить индивидуальную траекторию обучения студента (если речь идёт о групповых занятиях), труднее установить субъект-субъектные педагогические отношения.

По программе включённого обучения занимаются студенты, для которых русский язык является основной специальностью (или одной из основных специальностей), поэтому они мотивированны на скорейший прогресс в изучении языка. Слушатели готовы к личной активности по отношению к образовательному процессу, рефлексии, творческим заданиям, включению в новую лингвокультурную среду и настроены на интенсивную работу в течение определённого программой времени.

На основании этого можно говорить, что система организации включённого обучения создаёт благоприятную ситуацию для выстраивания работы в парадигме субъект-субъектного педагогического сотрудничества. А оно, в свою очередь, даёт возможность преподавателю совместно со студентом определить для последнего оптимальный путь освоения русского языка как иностранного в описываемый период, используя при этом все возможные ресурсы, предоставляемые языковой средой и российским университетом.

Педагогическое взаимодействие в субъект-субъектной парадигме при обучении РКИ в РФ целесообразно строить, исходя из точки зрения о том, что преподаватель и учащийся реализуют себя в качестве субъектов учебного процесса, будучи занятыми общим делом – поиском

оптимального для данного учащегося пути усвоения языка и культуры, а также изучением самого языка. Поэтому объектами в этом случае могут выступать способ усвоения языка, явления культуры, сам язык и речевая деятельность при помощи его. Таким образом будет организовываться «процесс совместного, согласованного и конструктивного сотрудничества субъектов образовательной деятельности, направленный на достижение поставленных этим взаимодействием целей обучения» – т.е. субъект-субъектного педагогического взаимодействия, как его определяет Л.Г. Дмитриева, опираясь на труды ведущих специалистов (К.А. Абульхановой-Славской, Г.В. Акопова, А.А. Бодалева, А.В. Брушлинского, В.И. Панова) [11, с. 18].

Субъект-субъектные педагогические отношения предполагают проявление двусторонней активности: со стороны обучающего и обучаемого. Сложно определить долю участия каждого в описываемом процессе, однако можно предполагать, какая деятельность возможна и была бы наиболее эффективна в нём и с той, и с другой стороны. Поэтому, на наш взгляд, имеет смысл разработать комплекс мероприятий, направленных на выстраивание субъект-субъектного педагогического взаимодействия преподавателя и учащегося для изучения РКИ в рамках программы включённого обучения, с учётом условий, которые сложились в работе вузов в настоящее время.

Данный ряд действий направлен на повышение эффективности работы каждого участника учебного процесса. И это касается не только изучения языка, но и адаптации студента к способам поведения, принятым в академических кругах другой страны, а также к жизни и деятельности в чужой лингвокультурной среде.

Комплекс мероприятий для построения субъект-субъектных педагогических отношений включает следующие компоненты:

- сбор информации (педагог узнаёт о стране, языке, культурных особенностях, академических стереотипах учащегося, до приезда последнего в Россию; учащийся – о стране, культурных особенностях, академических стереотипах в её учебных заведениях и преподавании предметов в ней);
- изучение контингента учащихся (преподавателю нужно знать о целях учащихся, их опыте изучения языков, способностях, сильных и слабых сторонах; учащийся должен определить свои цели, проанализировать свой опыт изучения языков, знать свои способности, сильные и слабые стороны);
- соотнесение стандартной программы присылающей стороны и личных мотивов и особенностей учащихся, их общего культурного уровня (это двусторонний процесс: педагог, со своей стороны, заранее готовит «информационный пакет» для учащегося, в котором сообщает о темах изучения в каждом курсе, компетенциях, навыках, умениях, контроле, принципах оценивания знаний, умений и навыков, информирует о расписании консультаций по данному предмету; студент, исходя из полученной от преподавателя информации,

соотносит её со своими уже имеющимися компетенциями, рассчитывает время и силы, необходимые ему на усвоение программного материала, предлагает преподавателю внести коррективы в стандартный план работы, с учётом своих личных мотивов и возможностей);

- коррекция обучающей программы в сторону учёта личных целей и особенностей учащегося и возможностей преподавателя и составление индивидуальной траектории обучения, которая может корректироваться в процессе дальнейшей работы (пример: изучение глагола, акцент – на глаголах движения в переносном значении или на причастиях и т. д.). Если начинать обучение новой теме на занятии с того, как она может пригодиться студентам в жизни, в общении на иностранном языке, то учащиеся будут более мотивированны к её изучению, учиться осознанно и вносить коррективы в процесс обучения, точно зная, чего им недостаёт для овладения данным материалом;

- выяснение психических особенностей учащихся, связанных с обучением (тип восприятия, памяти, внимания, наличие или отсутствие логопедических проблем (дислексии и т.п.) и влияющих на обучение особенностей, связанных с состоянием здоровья);

- выяснение предыдущего опыта изучения языков обеими сторонами учебного процесса (преподаватель может сообщить о том, какие языки он изучал, и попросить студентов рассказать или написать об их языковом опыте, чтобы обе стороны могли понимать, на какую базу можно опираться при объяснении нового материала и особенностей языков и культур). В последнее время всё чаще и чаще среди студентов, приезжающих на включённое обучение, встречаются билингвы и «скрытые» билингвы с естественным билингвизмом. Знание преподавателем данного факта и осознание этого студентами позволяет расширить арсенал средств, используемых для обучения;

- подбор специальных заданий с учётом психофизиологических особенностей учащихся;

- увеличение количества творческих заданий с выбором темы и формы выполнения (насколько это возможно и уместно при изучении того или иного учебного материала), поощрение инициативы учащихся при выборе и формулировке тем творческих заданий, проектов и т.д., предложение вариантов заданий с учётом интересов учащихся;

- увеличение разнообразия видов деятельности на уроке и во внеурочное время (например, проведение студенческих конференций, круглых столов, языковых игр, деловых игр, подготовка проектов и т.д.; это требует от студентов встречной активности, но вместе с тем даёт возможность выбора того, в чём студент хотел бы попробовать свои силы);

- рефлексивная обучающая деятельность, во время которой преподаватель организует и направляет обучение, создаёт условия для применения студентами полученных знаний и пытается показать учащимся, каких компетенций им не хватает, а обучаемый старается

осмыслить свою работу и её результаты, а также определить свои дальнейшие действия по изучению русского языка (это даёт некий импульс ученику для его работы);

- индивидуальный поход к оцениванию каждого ученика, оценивание его прогресса, помощь в выработке критериев оценивания себя самим студентом;

- периодическое проведение бесед с учащимися об их достижениях и пересмотре приёмов и способов обучения, что позволяет поддерживать обратную связь со студентами;

- поддержание благоприятного эмоционального фона общения в учебной ситуации, когда преподаватель не боится ошибаться и искать правильный вариант вместе со студентом;

- определение перспектив развития каждого ученика после окончания курса, составление преподавателем рекомендаций для учащихся по дальнейшему совершенствованию умений и навыков владения русским языком.

Предложенный комплекс мероприятий, безусловно, может изменяться и дополняться другими компонентами, в зависимости от целей деятельности, мотивов, условий и т.п. Неправильно было бы утверждать, что всё описанное выше является абсолютно новым в методике и педагогике. Более того, опытные преподаватели всегда интуитивно понимали и логически объясняли преимущества субъект-субъектного обучения и старались установить именно такой вид педагогического взаимодействия с учащимися. Этот комплекс мероприятий будет полезен скорее педагогу, который только начинает работать в группах включённого обучения. Он даст возможность учесть целый ряд параметров, на которые следует обратить внимание, выстраивая подобного рода отношения и имея в виду, что они предполагают увеличение ответственности за процесс обучения с обеих сторон.

Субъект-субъектные педагогические отношения между преподавателем и учащимися во время включённого обучения оптимизируют учебный процесс за счёт сокращения периода адаптации студента к условиям жизни в новой лингвокультурной и академической среде и, соответственно, увеличивают время активной работы по усвоению нового материала, что актуально ввиду относительной краткосрочности этой формы организации учебного процесса. Благодаря им учитывается языковая разноразность учебных групп, которая в настоящее время является типичной для включённого обучения (в отличие, например, от подготовительного, где все изучают язык с нулевого уровня, или групп аспирантов, в которых к началу занятий все должны иметь определённую языковую компетенцию). Эти отношения также позволяют преподавателю получить более полные знания о языковом опыте, направленности, особенностях личности слушателя и усвоения им языковых явлений, что даёт возможность подобрать наиболее эффективные для него типы

заданий и виды работы. Такое взаимодействие с западноевропейскими учащимися, которые на сегодняшний день составляют основной контингент иностранных студентов включённого обучения на кафедре РКИ ТвГУ, является элементом академической преемственности. Оно позволяет поддерживать на высоком уровне у учащихся мотивацию к личной активности в учебном процессе, поскольку слушатели в этом случае видят заинтересованность преподавателя в результатах работы каждого члена группы и чувствуют свою ответственность за прогресс в освоении русского языка.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. М., 1989. С. 110–133.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М.: Русский язык. Курсы, 2019. 496 с.
3. Борисова А.И., Митрофанова О.Д., Сурмонова Р.С. Включённое обучение – новый тип обучения иностранных студентов-русистов // Русский язык за рубежом. 1983. №4. С. 52-55.
4. Брушлинский А.В. Психология субъекта / отв. ред. проф. В.В. Знаков. М.: Институт психологии РАН; СПб.: Алтейя, 2003. 272 с.
5. Володина О.В. Развитие идей гуманистической педагогики в России // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2013. №7(82). С. 139–142.
6. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). М.: Русский язык, 1984. 144 с.
7. Гасконь Е.А. Из истории включённого обучения РКИ / Методика включённого обучения русскому языку как иностранному: колл. монография / под. ред. Й. Виймаранта, Л.Г. Громовой. Тверь: ТвГУ, 2018. С. 9–15.
8. Громова Л.Г. Включённое обучение на современном этапе / Методика включённого обучения русскому языку как иностранному: колл. монография / под. ред. Й. Виймаранта, Л.Г. Громовой. Тверь: ТвГУ, 2018. С. 15–36.
9. Гуринов А.Б. Прагматика в системе включённого обучения РКИ / Методика включённого обучения русскому языку как иностранному: колл. монография / под. ред. Й. Виймаранта, Л.Г. Громовой. Тверь: ТвГУ, 2018. С. 59–64.
10. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопр. психол. 1992. № 3–4. С. 14–19.
11. Дмитриева Л.Г. Диалогический подход к формированию психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Самара 2011. 37 с.
12. Егорова Е.В. Обучение технологии педагогической поддержки в университетах Германии в русле компетентного подхода // Вестн. НовГУ. 2007. №42. С. 31–33.
Игнатова И. Б., Григоренко С. Е. Особенности включенной формы обучения русскому языку иностранных студентов-филологов // Изв. Тул. гос. ун-та. Гуманит. науки. 2009. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vklyuchenoj-formy-obucheniya-russkomu-yazyku-inostrannyh-studentov-filologov> (дата обращения: 02.02.2020).
13. Заблочкая О.А. Многоуровневая система университетского образования во Франции // Universum: психология и образование. 2014. №5–6 (6). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mnogourovnevaya-sistema-universitetskogo-obrazovaniya-vo-frantsii> (дата обращения: 05.09.2018).

14. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. 384 с.
15. Куликова С.В. Гуманистическая направленность русской школы (вторая половина XIX – начало XX века. // Изв. ВГПУ. 2012. №11. С. 37–41.
16. Мишенева Ю.И. Современное состояние и тенденции развития образования в Финляндии // Изв. ВГПУ. 2014. №1 (86). С. 106-110.
17. Рассказова А.Л. Понятие субъекта и объекта в педагогике // Наука и Школа. 2017. № 6. С. 163–170.
18. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности. (К философским основам современной педагогики) // Вопросы психологии. 1986. №4. С. 101–108.
19. Сериков В.В. Личностно-развивающее образование: два десятилетия исканий // Изв. ВГПУ. 2011. №8. С. 14–20.
20. Сериков В.В. Опыт научно-педагогической школы личностно-развивающего образования // Вестн. ВГУ. Сер.: Проблемы высшего образования. 2018. №2. С. 11–18.
21. Соловьев А.А. Субъект-субъектные отношения в образовательном взаимодействии // Alma mater (Вестн. высшей школы). 2015. № 1. С. 36–39.
22. Шапошникова Н.Ю. Индивидуальные образовательные траектории в вузах России и Великобритании (теоретические аспекты) // Вестн. МГИМО. 2015. №1 (40). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualnye-obrazovatelnye-traektorii-v-vuzah-rossii-i-velikobritanii-teoreticheskie-aspekty> (дата обращения: 05.09.2018).
23. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопр. психол. 1995. №2. С. 31–41.
24. Ярцева И.К. Субъект-субъектные отношения как основа формирования общекультурных компетенций студентов – будущих переводчиков // Вестн. Воронеж. гос. техн. ун-та. 2014. Т. 10. № 3-2. С. 77–81.

Об авторе:

ГАСКОНЬ Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра русского языка как иностранного ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»), (170100 Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: pchel_ea@mail.ru

SUBJECT-SUBJECT PEDAGOGICAL RELATIONS AS A WAY TO OPTIMIZE INCLUDED TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO FOREIGN STUDENTS

E.A. Gascon

Tver State University, Tver

The article points out the necessity and relevance of establishing subject-subject pedagogical relations within the framework of a personality-oriented approach during the included teaching of the Russian language to foreign students in Russian universities to optimize the educational process. The above conclusion is based on the analysis of academic literature and observation of the activities of students from different countries in the Russian language classes. The novelty of the research is to take into account the features of the included teaching of the Russian language to foreign students when organising subject-subject pedagogical interaction. The practical significance of the material is its use in the development of the set of activities for making subject-subject pedagogical interaction. A variant of this set is proposed in this paper and it is tested in Russian as a foreign language classes.

Keywords: *student-centered approach, subject-subject pedagogical relations, learning optimization, Russian as a foreign language, included training Russian.*