

**Казакова Ольга Павловна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра английского языка, методики и переводоведения, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: olgakasakova@yandex.ru.

**ФАКТОРЫ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ МЕТОДИК ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ  
ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** иностранный язык для специальных целей; организационные формы обучения; язык профессионального общения; методика раннего обучения; андрагогика; профили обучения.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена анализу ситуации в развитии направлений становления методики обучения иностранным языкам для специальных целей. Настоящее время характеризуется постоянным ростом интереса к изучению иностранного языка как в личных, так и в профессиональных целях. В процесс обучения включаются все возрастные группы, появляются новые организационные формы, качественно меняются требования к обучению в сфере школьного и вузовского образования. Расширение границ целей изучения иностранных языков приводит к необходимости создания специальных методик, учитывающих потребности обучающихся. Для разработки теоретических основ создания методических систем обучения иностранному языку для специальных целей автор рассматривает вариативные условия обучения, которые дифференцируют эти системы как по содержанию обучения, так и по выбору методов формирования основных языковых и речевых компетенций. Данные условия представлены как совокупность внешних и внутренних факторов, отражающих особенности и профиль образовательного учреждения, с одной стороны, и личностные качества и потребности обучающихся – с другой. При рассмотрении факторов, связанных с образовательными учреждениями, за основу автор берет школьный и вузовский профили обучения иностранным языкам и описывает основные инновации относительно их развития, анализирует такие новые организационные формы, как лингвистические центры, дистанционное и индивидуальное обучение.

**Kazakova Ol'ga Pavlovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of English, Methods of Teaching and Translation Theory, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**DIFFERENTIATION FACTORS FOR METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES  
FOR SPECIFIC PURPOSES**

**KEYWORDS:** language for specific purposes; organizational learning forms; language for professional communication; methods of early education; andragogics; learning profiles.

**ABSTRACT.** The article is devoted to the analysis of trends in the theory of methods of teaching foreign languages for specific purposes. The modern period can be characterized by a constant growth of interest in the study of foreign languages both for personal and professional purposes. The learning process includes all age groups and new organizational forms. The requirements in the field of school and higher education are being constantly changed. New purposes for foreign language learning need special methods, which would meet the learners' new demands. To develop the theoretical basis for the systems of methods of teaching foreign languages for specific purposes, the author considers variable learning conditions, which differentiate these systems in their content and choice of methods for the formation of basic language competences. These conditions are represented as a set of external and internal factors, which reflect the characteristics and profile of the educational institution on the one side and personal qualities and students' needs on the other. Considering the factors of educational institutions, the author follows the division into school and University profiles of teaching foreign languages and describes the main innovations in their development, analyzes new organizational forms, such as linguistic centers, distance education and individual training.

Настоящее время характеризуется резким повышением внимания к вопросам обучения иностранным языкам в ситуациях, отличных от подготовки специалистов-переводчиков и будущих учителей иностранного языка, растет интерес к изучению иностранного языка как в профессиональной, так и в бытовой сфере, в процесс обучения включаются все возрастные группы, появляются новые организационные формы обучения. Данные процессы, несомненно, обуславливают пересмотр традиционных подходов к обучению, требуют разработки новых подходов, соответствующих спросу. Как отмечают авторы учебного

пособия «Обучение иностранному языку как специальности», «расширение границ преподавания иностранных языков и разграничение целей обучения в каждом из типов учебных заведений привело к необходимости создания специальных методических систем обучения иностранному языку» [2, с. 6].

Цель данной статьи заключается в рассмотрении факторов, дифференцирующих содержание обучения иностранным языкам для специальных целей. Создание методических систем определяется рядом условий, и наиболее важным из них является цель изучения иностранного языка, выбор кото-

рой в первую очередь зависит от характера и задач учебного заведения, осуществляющего процесс обучения. При этом традиционно школьное обучение иностранному языку рассматривается в единстве образовательной, практической, развивающей и воспитательной целей, а в техническом вузе иностранный язык рассматривается как средство приобретения и расширения профессиональных знаний. Факультеты и институты иностранных языков нацелены на подготовку к педагогической или переводческой практике, чем обусловлена конечная цель – «полное овладение нормами иностранного языка в его устной и письменной формах, получение теоретических знаний об изучаемом языке и умение пользоваться ими как практически, так и теоретически для преподавания иностранного языка, а также для устного и письменного перевода» [2, с. 7]. Однако такой подход, на наш взгляд, не всегда отражает реальные цели изучения иностранного языка субъектом образовательного процесса, и цели, заданные извне образовательным учреждением, могут не совпадать с личностными ожиданиями индивида.

На сегодняшний день число факторов, определяющих цель обучения иностранным языкам, значительно увеличивается. В качестве внешних выступают государственные образовательные стандарты на уровне школьного и вузовского обучения, требования работодателей, пожелания родителей и т. д., и все чаще внутренние факторы, личностные мотивы становятся доминирующими.

Отметим, что с введением ФГОСов высшего образования [11] подготовка будущих учителей иностранного языка рассматривается по тем же принципам, что и подготовка учителей других предметов, содержательные различия наблюдаются только на уровне учебных планов и рабочих учебных программ. Данный факт представляется нам важным с точки зрения определения подходов к изучению иностранного языка в вузе. Стандарты направления «Педагогическое образование» [12] содержат перечень общекультурных и профессиональных компетенций, формирование которых должно быть обеспечено в процессе обучения в вузе. Если обратиться к традиционной расстановке приоритетов в содержании обучения, то в случае так называемых неязыковых направлений основное внимание уделяется работе с текстами по специальности. Считается, что этот вид деятельности достаточен для формирования профессиональных компетенций, однако при таком ограниченном обучении упускаются важные сферы деятельности будущих специалистов,

например, обмен опытом, участие в международных встречах различного уровня, подготовка презентаций.

Само деление на лингвистические и нелингвистические специальности, на наш взгляд, непродуктивно в условиях развития мобильности во всех профессиональных сферах, поскольку оно закладывает деление в направленности обучения иностранному языку: язык как специальность и язык как прикладная общеобразовательная дисциплина с явным ограничением функционала. Обратим внимание, что в приведенной выше формулировке цели обучения иностранному языку на языковых факультетах четко оговаривается подготовка к выполнению будущих профессиональных обязанностей в преподавании и переводе, а в случае с неязыковыми направлениями конкретизации профессиональных действий не производится. Ряд профессий все чаще требует высокого уровня владения иностранным языком, но подготовка к ним осуществляется по схеме нелингвистического направления, включая количество часов, отводимых для изучения дисциплины, что в конечном счете затрудняет выполнение должностных обязанностей и значительно снижает конкурентоспособность будущих специалистов.

Разрешение сложившегося противоречия нам видится в разработке профессионально ориентированного подхода к обучению иностранным языкам, направленному «на овладение иностранным языком на уровне, достаточном для решения профессиональных задач в рамках изучаемой специальности (ИЯ для профессиональных целей)» [5, с. 142]. В рамках этого подхода обучение иностранному языку в вузе независимо от направления подготовки должно рассматриваться как обучение языку для профессиональных целей, соответственно, встает вопрос о разработке методики такого обучения.

Отметим также такие ситуации, которые требуют определенной степени интеграции в общество носителей языка, в связи с чем разрабатываются методики, направленные на овладение иностранным языком на уровне, достаточном для выполнения социальных функций в обществе или обучения в другой стране. Среди таких разработок следует отметить работу Т. Lewandowski, в которой представлен анализ возможных ситуаций и потребностей обучающихся и практические предложения по организации и содержанию обучения [14].

Другое направление развития методики обучения иностранному языку для профессиональных целей касается уже работающих специалистов, которые закончили свое обучение в вузе и согласно занимаемой должно-

сти или при желании получить иную должность должны овладеть иностранным языком применительно к своему профилю. Ключевым моментом такой методики также остается вычленение профессиональных задач, подлежащих решению, к примеру, J. Swales выделяет следующие: чтение и заметки в книгах, чтение научных статей, конспектирование выступлений, описание эксперимента, написание технических отчетов и др. [14, с. xv]. Данные задачи могут быть положены и в основу вузовских программ, однако для работающих специалистов изменяются организационные формы: от самостоятельного изучения иностранного языка, корпоративного обучения в группе коллег, обучения в лингвистическом центре до получения дополнительной квалификации на базе языкового вуза.

Выбор формы во многом зависит от работодателя, который определяет, необходим ли специалисту документ, подтверждающий уровень владения иностранным языком, и какого образца должен быть этот документ. Реализация данного требования возможна при дополнительном обучении в языковом вузе (документ государственного образца) либо при подготовке и сдаче международного квалификационного экзамена (диплом экзаменующей организации). Если важен практический результат, не подтвержденный документом об образовании, то вполне вероятен вариант самостоятельной подготовки под руководством преподавателя. Таким образом, мы получаем несколько ситуаций обучения иностранному языку для профессиональных целей, каждая из которых требует разработки соответствующей методики обучения с учетом самой формы и осуществляемой профессиональной деятельности (профессиональных задач).

Следующий фактор, определяющий методику обучения, отражает возрастные характеристики обучаемого. В случае с изучением иностранного языка для профессиональных целей речь пойдет о категории взрослых людей, имеющих или получающих профессиональное образование в средних или высших образовательных учреждениях. Теоретическую основу соответствующей методики составят исследования развивающегося направления педагогики – андрагогики, в рамках которой разработана андрагогическая модель обучения. Разработчик концепции Н. А. Ракова берет за основу положение о том, что «процесс обучения – это не столько процесс передачи знаний, умений и навыков, сколько процесс стимулирования и организации активной учебно-познавательной деятельности обучаемого по овладению им научными знаниями, умениями, навыками, развитию по-

знавательного интереса, творческих способностей, формированию отношений» [10, с. 5]. Обязательным условием такого процесса обучения является активность самого обучающегося, его внутренняя мотивация к достижению поставленной цели. Андрагогическая модель обучения, предполагающая совместную деятельность обучающегося и обучающего на всех ее этапах (планирование, реализация, оценивание), учитывает наличие жизненного и учебного опыта у взрослых обучающихся, их нацеленность на безотлагательное применение изучаемого материала. Автор выделяет этапы разработки технологий обучения взрослых, к которым относит следующие:

- 1) психолого-андрагогическая диагностика – выявление индивидуальных особенностей обучающихся;
- 2) планирование – осмысление процесса обучения его участниками, понимание задач, действий и предполагаемых результатов;
- 3) создание условий для реализации процесса обучения;
- 4) реализация процесса обучения;
- 5) оценивание процесса и результатов обучения;
- 6) коррекция процесса обучения

[10, с. 60].  
На основе описанной модели в методике обучения иностранным языкам разрабатывается так называемая «языковая андрагогика» как раздел, «раскрывающий возрастные особенности формирования и развития коммуникативной компетенции взрослых учащихся, а также эффективные способы педагогического управления этим процессом» [7]. Автором направления является Р. П. Мильруд, который особо обращает внимание на необходимость дифференциации методов и приемов обучения в зависимости от возрастных характеристик обучаемого, поскольку «игнорирование возрастных особенностей учения во взрослом состоянии снижает эффективность учебного процесса, вызывает внутреннее сопротивление аудитории и даже приводит к досрочному прекращению занятий» [7].

В рамках языковой андрагогики выдвигается такое требование к курсу иностранного языка для взрослых, как выбор адекватной по сложности образовательной программы в соответствии с жизненной целью, то есть «уровень языковой сложности образовательной программы не может превышать степень доступности жизненной цели» [7]. В случае превышения сложности изучаемого языкового и речевого материала взрослые обучающиеся скорее прервут занятия, считая предлагаемый курс неадекватным.

Кроме того, отбор содержания обучения должен соответствовать принципу учета личностной значимости изучаемого материала, т. е. в ходе учебного процесса ожидается отражение личных потребностей и ожиданий обучаемых. И, наконец, требование практико-ориентированных заданий, под которыми мы понимаем «задания, направленные на анализ данностей, характеризующих учебный процесс по изучению иностранного языка, и позволяющие студентам проектировать собственные траектории профессиональной деятельности с учетом анализа учебной ситуации» [4, с. 110]. Через задания данного вида изучающие иностранный язык получают возможность применения полученных знаний в ситуациях, приближенных к реальной действительности.

Важно, что взрослые обучающиеся предпочитают разностороннее рассмотрение объектов окружающей среды, и интересы таких обучающихся не ограничиваются только профессиональной сферой. Напротив, как отмечает Р. П. Мильруд, «даже в образовательных программах, ориентированных на экзамен, взрослые учащиеся положительно реагируют на материал, пробуждающий эстетические чувства, вызывающий любопытство, расширяющий общий кругозор, стимулирующий мысль, тренирующий собранность и реакцию» [7], отсюда требование многоплановости содержания обучения таких целевых групп.

С точки зрения выявления особенностей целевой аудитории интерес может представить так называемая теория поколений (Д. Вико, Ж. Кондорсе, Д. Лаверсон, Н. Хоув и В. Штраус, Е. Шамис), дающая психологический портрет представителей в зависимости от исторической эпохи, в которую складывались их ценностные установки. Выделяются следующие группы поколений:

- традиционалисты, или молчаливое поколение (годы рождения 1923-1943): соблюдение правил, заданных извне, терпение, уважение к должности и статусу;
- беби-бумеры (1943-1963): оптимизм, культ молодости, коллективизм, заинтересованность в личностном росте и вознаграждении;
- поколение X, или неизвестное поколение (1963-1983): готовность к изменениям, техническая грамотность, индивидуализм, стремление учиться;
- поколение Y, или поколение Сети (1983-2003): нацеленность на немедленное вознаграждение, баланс работы и личной жизни, креативны, сложности в подчинении;

- поколение Z (2003-2023): ценности в процессе формирования.

В методическом преломлении данная типология требует глубокого изучения, однако, на наш взгляд, данное направление имеет большой потенциал в уточнении содержания учебного процесса в зависимости от принадлежности его субъекта к тому или иному поколению. Как мы отмечали ранее, «изучение теории поколений позволяет преподавателю иностранного языка для специальных целей не только более точно определить саму цель, с которой обучающийся приступает к изучению языка или продолжает его изучение, но и грамотно подойти к вопросам организации учебного процесса» [6, с. 103]. Опыт показывает, что разные возрастные группы по-разному воспринимают методы активного обучения, оценивают деятельность преподавателя, выбирают стратегии самостоятельного усвоения материала, что во многом зависит от имеющегося опыта обучения, от сложившейся или только формирующейся системы самообразования.

При рассмотрении возрастного фактора дифференциации методики обучения иностранным языкам следует отметить и только формирующееся поколение, приступающее к изучению иностранных языков. На сегодняшний день ряд дошкольных образовательных учреждений вводят иностранный язык в программу подготовки, однако чаще дошкольники занимаются в различных центрах дополнительного образования, на лингвистических курсах или индивидуально с преподавателем. Независимо от организационной формы ведущими приемами работы на данном возрастном этапе являются игра, конструирование, наглядное сопровождение изучаемого материала, которые отражены в многочисленных практических разработках.

Дошкольное обучение А. Н. Шукин относит к одному из профилей обучения иностранным языкам, понимая под профилем «сложившийся тип подготовки по иностранному языку в зависимости от особенностей учебного заведения и потребностей учащихся, в нем обучающихся, в иностранном языке» [13, с. 79]. Однако данный профиль нуждается в системном обобщении накопленного практического опыта, осмыслении эффективности предлагаемых разработок, возможности переноса на массовый опыт. Вряд ли можно с уверенностью говорить о наличии на сегодняшний день сложившейся теории обучения иностранным языкам в дошкольном возрасте с учетом разнообразия организационных форм.

То же самое можно сказать и о таких профилях, выделяемых А. Н. Шукиним, как

курсовой (обучение на лингвистических курсах) и дистанционный (заочные языковые курсы), при этом последний скорее является разновидностью курсового, нежели самостоятельным профилем.

В рамках школьного профиля традиционно выделяют начальную, среднюю и старшую школу, особенности обучения в которых также обусловлены возрастными факторами учащихся. Однако на современном этапе важной тенденцией становится профильное обучение, основанное на ином понятии профиля, связанном уже не с организацией учебного процесса, а с содержательным наполнением курса, направленного на начальную специализацию в предметной области. При реализации целей профильного обучения, на наш взгляд, целесообразно исходить из логики профессионально ориентированного обучения, рассматривая профильное обучение как его подготовительную ступень.

Последний фактор, на котором мы остановимся, отражает личностные особенности обучающихся, это стиль учения. В психолого-педагогической науке представлены различные классификации стилей, к примеру, Е. А. Богданова предлагает различать алгометрический, переводческий, прикладной, дедуктивный, индуктивный, комбинаторный, исследовательский, игровой стили

учебной деятельности [1, с. 20]. К. И. Дятлова и И. А. Колпаков разработали программу по формированию стилей студентов на основе деления аудитории на левополушарных и правополушарных учеников [3, с. 46], С. Н. Поздняк и Т. А. Сегада взяли за основу своей методики группы учащихся по параметрам полезависимость / полнезависимость и импульсивность / рефлексивность [9, с. 101]. Е. В. Олейникова считает одной из важнейших характеристик учебного стиля подход к учению, на основании чего выделяет глубокий, поверхностный и стратегический подходы [8, с. 190]. Как видим, данное направление активно разрабатывается как основа дифференцированного обучения, однако в отношении обучения иностранным языкам наблюдается недостаток практических разработок.

Таким образом, при разработке методик обучения иностранному языку для специальных целей определяющими аспектами являются внешние и внутренние факторы, отражающие как организационную форму обучения, так и личностные особенности учащихся. В совокупности эти факторы образуют систему потребностей, в соответствии с которой должен строиться учебный процесс по изучению иностранного языка, направленный на реализацию конкретной цели.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Богданова Е. А. Стиль учения как проявление персонального познавательного стиля ученика. // Педагогика и психология, теория и методика обучения. 2008. №78(2). С. 18-21.
2. Бородулина М. К., Карлин А. Л., Лурье А. С., Минина Н. М. Обучение иностранному языку как специальности : учеб. пособие. М. : Высш. школа, 1982.
3. Дятлов К. Д., Колпакова И. А. Развитие программы по формированию индивидуальных стилей студентов первого курса // Вестник Нижегород. ун-та им. Н. И. Лобачевского. 2014. № 3(4). С. 45-50.
4. Казакова О. П. Практико-ориентированные задачи в подготовке преподавателей иностранного языка для специальных целей // Педагогическое образование в России. 2014. № 6. С. 109-111.
5. Казакова О. П. Профессионально ориентированное обучение иностранным языкам // Известия Южного федерального ун-та. Сер. Педагогические науки. 2011. № 6. С. 137-142.
6. Казакова О. П. Теория поколений в методике обучения иностранному языку для специальных целей // Обучая, вдохновляя: к новым высотам педагогического мастерства : мат-лы XXI междунар. конф., Екатеринбург, 14-18 апр. 2015 г. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2015. С. 101-103.
7. Мильруд Р. П. Языковая андрагогика – педагогика обучения языку взрослых учащихся // Просвещение. Иностранные языки. URL: <http://iyazyki.ru>.
8. Олейникова Е. В. Влияние стиля учения на понимание школьниками учебных текстов // Вестник Санкт-Петербур. ун-та. Сер. 12. 2009. Вып. 2. Ч. II. С. 185- 191.
9. Поздняк С. Н., Сегада Т. А. Когнитивно-стилевой подход как новый ресурс развития дифференцированного обучения учащихся // Педагогическое образование в России. 2009. № 3. С. 97-105.
10. Ракова Н. А. Андрагогическая модель обучения : учеб.-метод. комплекс. Витебск : ВГУ им П. М. Машарова, 2012.
11. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по направлениям бакалавриата. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4>.
12. ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»). URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207163943.pdf>.
13. Шукин А. Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы) : учеб. пособие для преп. и студ. языковых вузов. М. : ВК, 2012.
14. Lewandowski T. Deutsch als Zweit- und Zielsprache. Handbuch der Sprachförderung / Unter der Mitarbeit von Eveline Einhauser. Trier : WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 1991.
15. Swales J. Episodes in ESP. A source and reference book on the development of English for Science and Technology. New York : Prentice Hall International Ltd., 1988.

## REFERENCES

1. Bogdanova E. A. Stil' ucheniya kak proyavlenie personal'nogo poznavatel'nogo stilya uchenika. // Pedagogika i psikhologiya, teoriya i metodika obucheniya. 2008. №78(2). S. 18-21.
2. Borodulina M. K., Karlin A. L., Lur'e A. S., Minina N. M. Obuchenie inostrannomu yazyku kak spetsial'nosti : ucheb. posobie. M. : Vyssh. shkola, 1982.
3. Dyatlov K. D., Kolpakova I. A. Razvitie programmy po formirovaniyu individual'nykh stiley studentov pervogo kursa // Vestnik Nizhegorod. un-ta im. N. I. Lobachevskogo. 2014. № 3(4). S. 45-50.
4. Kazakova O. P. Praktiko-orientirovannye zadachi v podgotovke prepodavateley inostrannogo yazyka dlya spetsial'nykh tseley // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 6. S. 109-111.
5. Kazakova O. P. Professional'no orientirovannoe obuchenie inostrannym yazykam // Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo un-ta. Ser. Pedagogicheskie nauki. 2011. № 6. S. 137-142.
6. Kazakova O. P. Teoriya pokoleniy v metodike obucheniya inostrannomu yazyku dlya spetsial'nykh tseley // Obuchaya, vdokhnovlyay: k novym vysotam pedagogicheskogo masterstva : mat-ly XXI mezhdunar. konf., Ekaterinburg, 14-18 apr. 2015 g. / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2015. S. 101-103.
7. Mil'rud R. P. Yazykovaya andragogika – pedagogika obucheniya yazyku vzroslykh uchashchikhsya // Pro-sveshchenie. Inostrannye yazyki. URL: <http://iyazyki.ru>.
8. Oleynikova E. V. Vliyanie stilya ucheniya na ponimanie shkol'nikami uchebnykh tekstov // Vestnik Sankt-Peterbur. un-ta. Ser. 12. 2009. Vyp. 2. Ch. II. S. 185-191.
9. Pozdnyak S. N., Segeda T. A. Kognitivno-stilevoy podkhod kak novyy resurs razvitiya differentsirovannogo obucheniya uchashchikhsya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2009. № 3. S. 97-105.
10. Rakova N. A. Andragogicheskaya model' obucheniya : ucheb.-metod. kompleks. Vitebsk : VGU im P. M. Masharova, 2012.
11. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty vysshego obrazovaniya po napravleniyam bakalavriata. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4>.
12. FGOS VPO po napravleniyu podgotovki 050100 Pedagogicheskoe obrazovanie (kvalifikatsiya (stepen') «bakalavr»). URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207163943.pdf>.
13. Shchukin A. N. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam (lingvodidakticheskie osnovy) : ucheb. posobie dlya prep. i stud. yazykovykh vuzov. M. : VK, 2012.
14. Lewandowski T. Deutsch als Zweit- und Zielsprache. Handbuch der Sprachförderung / Unter der Mitarbeit von Eveline Einhauser. Trier : WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 1991.
15. Swales J. Episodes in ESP. A source and reference book on the development of English for Science and Technology. New York : Prentice Hall International Ltd., 1988.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Пестова.